

Susann Günther

Ausgewählte Konzepte des selbstbestimmten Lernens.

Schlussfolgerungen für den Förderschwerpunkt Lernen.

Die vorliegende Arbeit wurde von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig zur Erlangung des Akademischen Grades Master of Education (M. Ed.) im Studiengang „Schulformspezifischer Master Lehramt an Förderschulen“ als Masterarbeit angenommen.

Leipzig, 07.12.2013

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	5
--------------------	---

I Der Selbstbestimmungsgedanke 8

2 Etymologische Einordnung	8
----------------------------------	---

3 Autonomie aus philosophischer Sicht	10
---	----

3.1 Autonomie als Selbstgesetzgebung in der Moralethik Kants.....	11
---	----

3.2 Autonomie als moralisches Ziel	13
--	----

3.3 Das Recht auf selbstbestimmtes Handeln	15
--	----

4 Die Pädagogik der Selbstbestimmung im Diskurs	17
---	----

4.1 Das pädagogische Paradox	17
------------------------------------	----

4.2 Von Selbstbestimmung als Erziehungsziel zur Selbstbestimmung als Erziehungsnotwendigkeit	20
---	----

4.2.1 Das klassisch kantische Modell der Erziehung	20
--	----

4.2.2 Der Umbruch	22
-------------------------	----

4.2.3 Das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung	26
--	----

4.3 Schlussfolgerungen und Kritik an einem perfektiblen Menschenbild.....	29
---	----

5 Selbstbestimmung vs. Angewiesensein?	33
--	----

5.1 Die Bindungstheorie	35
-------------------------------	----

5.2 Die Komplementarität von Autonomie und Angewiesensein	38
---	----

5.3 Bindung und kognitive Entwicklung	39
---	----

II Selbstbestimmtes Lernen 40

6 Begriffsklärung	42
-------------------------	----

6.1 Selbstbestimmtes Lernen.....	43
----------------------------------	----

6.2 Selbstgesteuertes Lernen	43
------------------------------------	----

7 Voraussetzungen selbstbestimmten Lernens aus lernpsychologischer Sicht.....	44
---	----

7.1 Selbstgesteuertes Lernen bei Neber	44
7.2 Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan	46
7.3 Boekaerts' drei Schichten der Selbstregulation	50
7.4 Das INVO-Modell von Hasselhorn & Gold	52
7.4.1 Kognitive Voraussetzungen	53
7.4.2 Motivational-volitionale Voraussetzungen	59
8 Zusammenführung	64
9 Grenzen des Kognitivismus'	67
III Selbstbestimmung und Förderschwerpunkt Lernen.....	69
10 Voraussetzungen selbstbestimmten Lernens im Kontext von Beeinträchtigungen im Lernen.....	71
11 Andere Sichtweisen auf das Phänomen Lernbeeinträchtigung	74
12 Fazit: Inklusion	77
IV Ableitende Kerngedanken zum selbstbestimmten Lernen.....	79
13 Selbstbestimmung als Kompetenz.....	80
14 Rahmenbedingungen selbstbestimmten Lernens	82
14.1 Unterricht.....	84
14.2 Lernumwelt.....	86
14.3 Lehrerverhalten	89
15 Schlussbetrachtung	90
Literaturverzeichnis	95
Darstellungsverzeichnis.....	100

1 Einleitung

Autonomie und Selbstbestimmung zählen spätestens seit Kant und der Aufklärung zu den zentralen Begriffen eines abendländischen Moralverständnisses, das sich bis in die Gegenwart zieht. Historisch ist die darauf basierende neuzeitliche und moderne Vorstellung des mündigen Bürgers¹ eng verwoben mit dem klassischen kantischen Bildungsideal. Dieses begreift Selbstbestimmung als oberstes Erziehungsziel. Doch vor dem Hintergrund gesellschaftlicher und wissenschaftlicher Umbrüche in der Mitte des 20. Jahrhunderts erfuhr der Selbstbestimmungsgedanke eine Akzentverschiebung. Die Auflösung ursprünglicher Wertvorstellungen, einhergehend mit der Pluralisierung von Lebensformen, bewirkte eine Herauslösung des Subjekts aus traditionellen Bestimmungszusammenhängen und stellte es vor neue Herausforderungen der Lebensbewältigung. Anstatt sich behütet und sicher in den engen Bahnen des determinierten Lebens zu bewegen, muss es seitdem seinen Platz in der Gesellschaft selbst finden und eine eigene Identität schaffen. Selbstbestimmung gilt infolge dieser Individualisierung als postmoderne Schlüsselqualifikation, die sich auf die gängigen Vorstellungen von Kindheit auswirkt. Damit gilt die bloße Erziehung zur Mündigkeit des Individuums als nicht mehr hinreichend, um den Anforderungen der gegenwärtigen Gesellschaftsordnung zu genügen. Um diesen adäquat und erfolgreich zu begegnen, ist es notwendig, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in die Kindheit auszudehnen.

Aus diesen Entwicklungen heraus konstituiert sich der historische und aktuelle pädagogische Diskurs zur Selbstbestimmungsfähigkeit des Individuums durch die Frage nach dem Widerspruch von Selbstbestimmung und erzieherischer Fremdbestimmung und dessen Lösungsversuchen. Orientiert wird sich dabei immer an einem Idealbild des Menschen, das der gesellschaftlichen Wirklichkeit nicht gerecht wird. Deutlich wird das zum Beispiel an Schülern, die mit dem Etikett „lernbehindert“, „lernbeeinträchtigt“ oder „Förderschwerpunkt Lernen“ versehen werden. Die aktuelle pädagogische Literatur zur Selbstbestimmung bezieht sich bis dato wenig auf diesen Personenkreis (vgl. Weber 2010: 3). Es scheint eine sehr exklusive Pädagogik zu sein, die voller Zuversicht vom kompetenten Säugling, Kind

¹ In dieser Arbeit wird, sprachlich korrekt und der Sprachzersetzung entgegenwirkend, das generische Maskulinum verwendet. Die wissenschaftlichen Ausführungen hier unterliegen somit nicht dem landläufigen Irrtum der Verwechslung des biologischen mit dem grammatischen Geschlecht. Aufklärend dazu Brühlmeiers (2009) Aufsatz „Sprachfeminismus in der Sackgasse“.

und Jugendlichen spricht und dabei völlig vergisst, dass es auch Menschen gibt, denen die postulierten Forderungen nach Autonomie (noch) nicht zugetraut werden können. Das Individuum als Akteur seiner eigenen Entwicklung zu bestimmen, stößt auf subjektive Grenzen, die sich an Überforderungs- und Belastungserscheinungen zeigen können. Vor dem Hintergrund einer inklusiven Schulbewegung gehört es aber zu den zentralen Aufgaben dieser Disziplin, zu beleuchten, wie sich der Selbstbestimmungsgedanke zu diesem Personenkreis verhält, anstatt ihn unbeachtet zu lassen. Nur so kann eine Pädagogik der Selbstbestimmung vom Ideal zur erfolgreichen Praxis gelangen.

Überträgt man die Idee des selbstbestimmten Schülers auf die Schulwirklichkeit, dann wird ein weiteres Problem deutlich. Die eingehende Betrachtung der herrschenden institutionslogischen Schulpädagogik fördert in Verbindung mit dem, aus Zeiten der Industrialisierung stammenden, dreigliedrigen Schulsystem einen Widerspruch zwischen mündiger Kindheit und höriger Schulkindheit zutage (vgl. Drieschner 2007: 90). Das heißt, auch Schule und Unterricht können sich den Herausforderungen einer postmodernen Kindheit nicht länger verschließen und bedürfen der Modernisierung. Es ist angebracht, die Selbstbestimmungsidee allgemeinpädagogisch, schulpädagogisch und bildungstheoretisch weiterzudenken, um Selbstbestimmung nicht nur im Alltag, sondern auch im Lernen für alle Schüler zu ermöglichen.

Aus diesen zentralen Gedanken zur Aktualität des Selbstbestimmungsparadigmas ergeben sich folgende Fragestellungen:

1. Wie ist der Selbstbestimmungsgedanke historisch und aktuell einzuordnen und wie verhält er sich zur Pädagogik?
2. Aus den Bestimmungen von Autonomie als klassischer Zweck vs. postmoderner Notwendigkeit zur Erziehung kristallisiert sich ein Widerspruch heraus, der in der Erziehungswissenschaft als *pädagogisches Paradox* bekannt ist. Wie ist dieses pädagogische Paradox entstanden und welche Lösungsansätze bestehen dazu?
3. Wo liegen die Grenzen der aktuellen Pädagogik der Selbstbestimmung?
4. Selbstbestimmung kann sowohl als Kompetenz und zugleich als ein Recht verstanden werden, das sich auf die postmoderne Kindheit bezieht. Dieses

stellt die Schulpädagogik vor neue Aufgaben. Was heißt es also, selbstbestimmt zu lernen?

5. Welche subjektiven Voraussetzungen sind dafür notwendig?
6. Können Schüler, die keine oder nur wenige Teilkompetenzen für selbstbestimmtes Lernen besitzen, dennoch selbstbestimmt lernen?
7. Wenn alle Schüler fähig sind, sich selbstständig und eigenverantwortlich mit Lerninhalten auseinanderzusetzen und deren Inhalt und Bearbeitungsform selbst festzulegen, ist die Institution Schule in ihrer klassischen Form dann überhaupt noch zu rechtfertigen?
8. Welche Schlussfolgerungen lassen sich daraus ableiten?

Die vorliegende Arbeit ist ausgehend von diesen Fragen inhaltlich vom Generellen zum Speziellen strukturiert und gliedert sich in vier große Metaüberschriften. Die Problemstellungen 1, 2 und 3 sind eher allgemeinpädagogischer Natur und werden unter der Metaüberschrift I „Der Selbstbestimmungsgedanke“ eingehend beleuchtet. Diese bildet zugleich das Fundament, auf dem die weiterführenden Betrachtungen aufgebaut sind. Die Fragen 4 und 5 sind in ihrer pädagogischen Disziplin konkreter und beziehen sich auf die Schulpädagogik. Sie werden unter der Metaüberschrift II „Selbstbestimmtes Lernen“ aus lernpsychologischer Sicht beantwortet. Gleichsam fungiert dieser Abschnitt als Gelenk zur anschließenden Metaüberschrift III „Selbstbestimmung und Förderschwerpunkt Lernen“. Dort wird auf Basis der herausgearbeiteten inter- und intraindividuellen Voraussetzungen zum selbstbestimmten Lernen den Fragen 6 und 7 nachgegangen. Der Frage 8 widmet sich die Metaüberschrift IV „Ableitende Kerngedanken zum selbstbestimmten Lernen“, wo die wesentlichen Erkenntnisse der Arbeit thematisch und praxisorientiert zusammengefasst werden.

Ziel ist es, zu zeigen, dass Selbstbestimmung aus verschiedenen Paradigmen heraus als Zweck und Voraussetzung pädagogischen Handelns nach wie vor hochaktuell ist. Dabei muss diese Kompetenz neu gedacht werden und darf nicht auf ein bipolares Verständnis in Opposition zur Fremdbestimmung reduziert werden. Eine Auslegung von Selbstbestimmung als komplementäre menschliche Eigenschaft, die zusammen mit der Angewiesenheit die Entwicklung des Individuums beschreibt, ermöglicht es, der Heterogenität menschlichen Daseins gerecht zu werden und auch

denjenigen Selbstbestimmung beim Lernen zu ermöglichen, denen diese bisher verwehrt wurde. Allerdings besteht auch der Anspruch, nicht in eine einseitige naive Vorstellung des selbstbestimmten und vollkommenen Individuums zu verfallen. Deswegen werden ebenfalls die Grenzen der Selbstbestimmung des Subjekts in den hiesigen gesellschaftlichen und sozialen Kontexten aufgezeigt.

I Der Selbstbestimmungsgedanke

2 Etymologische Einordnung

Die Begriffe Autonomie und Selbstbestimmung werden sowohl in der Umgangs- als auch in der Fachsprache ohne klare Abgrenzung zumeist synonym gebraucht (vgl. Fornfeldt 2009: 183). Da der Sprachgebrauch nur deskriptiv erfasst werden kann, ist diese Unklarheit nicht aufzuheben. Dennoch lassen sich mittels einer sprachgeschichtlichen Betrachtung ursprüngliche Bedeutungsunterschiede herausarbeiten, die dem Selbstbestimmungs- beziehungsweise Autonomiegedanken eine erste Kontur geben. Das aus dem Griechischen entlehnte Fremdwort Autonomie hat seinen Ursprung in der Kantischen Philosophie, während das deutsche Äquivalent Selbstbestimmung heute eher im pädagogisch-emanzipatorischen Zusammenhang verwendet wird (vgl. ebd.).

Historisch gesehen wurde *Autonomie* bis ins 18. Jahrhundert hinein fast ausschließlich als Begriff der politischen Philosophie, im Sinne der inneren und äußeren Unabhängigkeit eines Staates verstanden (vgl. Sturma 2004: 161). Die Nennung an erster Stelle im Fremdwörterbuch des Dudens (2007a: 111) verdeutlicht, dass diesem staatspolitischen Verständnis von „Selbstständigkeit [in nationaler Hinsicht]“ und „Unabhängigkeit“ im heutigen Sprachgebrauch weiterhin primäre Bedeutung zugemessen wird.

An zweiter Stelle bezeichnet das Duden-Fremdwörterbuch Autonomie als „(Philos.) Willensfreiheit“. Dieses Verständnis fußt auf der Tradition einer Moralethik, die Autonomie als Selbstgesetzgebung durch den freien Willen versteht. Im abendländischen Denken war es Kant, der, bezogen auf Rousseau, den Autonomiebegriff als Erster systematisch herausgearbeitet hat. Ein Blick in die Onlineausgabe von Kluges Etymologischem, Wörterbuch der deutschen Sprache

(2012)² zeigt, dass sich Autonomie aus den griechischen Bestandteilen *autós* und *nómos* zusammensetzt, was so viel bedeutet wie ‚selbst‘ und ‚Gesetz‘.³ Ganz in diesem Sinne versteht Kant Autonomie als vernunftgeleitete Bestimmung des Willens, als Selbstgesetzgebung nach moralischen Maximen (vgl. Sturma 2004: 161).

Das Wort *Selbstbestimmung* hingegen besitzt auf den ersten Blick eine ganz andere Begriffsgeschichte. Eingang in die deutsche Sprache fand es bereits im 14. Jahrhundert (Weber 2010: 4). Das Determinativkompositum besteht aus dem Bestimmungswort ‚Selbst‘ und dem Grundwort ‚Bestimmung‘. Da das Grundwort durch das Bestimmungswort seine einengende Bedeutung erhält, wird dieses zuerst beleuchtet.

Das Substantiv ‚Bestimmung‘ leitet sich, laut Kluge (2012), aus dem mittelhochdeutschen Wort ‚bestimmen‘ ab und bedeutet: „Ursprünglich ‚durch seine Stimme auswählen, festlegen‘, dann allgemein ‚anordnen‘. In der philosophischen Fachsprache des 18. Jhs. entwickelt sich die Bedeutung ‚definieren‘“. Auf der Internetpräsenz des Etymologischen Wörterbuch des Deutschen (2013)⁴ hingegen heißt es, weniger neutral, „etw. festsetzen; ein Ziel für etw., jmdn. festlegen; etw. (mit Hilfe wissenschaftlicher Untersuchungen) ermitteln; über etw., jmdn. die Verfügungsgewalt haben; an der Formung einer Erscheinung wesentlich Anteil haben; jmdn. zu etw. bewegen, veranlassen“.

Der Wortteil ‚Selbst‘ ist etymologisch gesehen die Substantivierung des Wortes ‚selbst‘ und trat erst im 18. Jahrhundert als Kunstwort auf (vgl. Weber 2010: 2). Das Etymologische Wörterbuch des Deutschen (2013) beschreibt es als „die eigene Person, das eigene Ich“. Die Deutung als „das seiner selbst bewusste Ich“ im Duden-Herkunftswörterbuch (Dudenredaktion 2007b: 760) deutet bereits auf einen bewussten Wahrnehmungsakt hin:

In Zusammensetzung der beiden Wortteile ergibt sich für Selbstbestimmung die folgende Bedeutung: ‚Das seiner selbst bewusste Ich legt sich durch seine eigene Stimme fest‘.

² <http://www.degruyter.com/view/product/42888> (Stand 09.04.2013).

³ „Sf ‚Unabhängigkeit‘ erw. fach. (18. Jh.) *autonomía*“ und „*autónomos* ‚unabhängig, selbständig‘, dieses aus gr. *autós* ‚selbst‘ (auto-) und gr. *nómos* ‚Gesetz‘, also ‚nach eigenem Gesetz‘“ (Kluge 2012).

⁴ <http://www.dwds.de/ressourcen/woerterbuecher> (Stand 09.04.2013).

Hier deutet sich bereits an, dass sich Lebewesen als Voraussetzung zur Selbstbestimmung, ihrer selbst bewusst sein müssen. Damit schließt sich der Kreis zum Lehnwort Autonomie. Denn Kant und Rousseau sahen im Selbstbewusstsein eine konstitutive Voraussetzung zur moralischen Selbstgesetzgebung (vgl. Sturma 2004: 160 - 164). Zudem handelt eine Person, die ihr Selbst eigenmächtig festlegt, nach eigenen Gesetzen (Maximen).

In Anlehnung an Weber (2010) kann man dieser ersten Begriffsbestimmung durchaus einen emanzipatorischen Gehalt zuweisen. Das Individuum soll sich selbst bestimmen und frei entfalten können und dabei nicht der Fremdbestimmung Dritter unterliegen. Emanzipation bedeutet die „Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit“, was man auch als Loslösung von Fremdbestimmung umschreiben kann, und „Verselbstständigung“ (Dudenredaktion 2007a: 271). Die Bedeutung des Verbs *emanzipieren* deutet noch stärker an einen zentralen Gedanken der Pädagogik der Selbstbestimmung an: „sich aus einer bestehenden, die eigenen Entfaltung hemmenden Abhängigkeit lösen“ (ebd.).

3 Autonomie aus philosophischer Sicht

Wie die etymologische Annäherung bereits angedeutet hat, wurde im 18. Jahrhundert der Grundstein für unser heutiges Verständnis von Autonomie im Sinne einer Moralphilosophie gelegt. Ausgehend von der Epoche der Aufklärung wird der Mensch als vernunftbegabtes Wesen mit der Fähigkeit zum selbstbestimmten Handeln verstanden. Mit seinem *kategorischen Imperativ* hat Kant ein ethisches Theoriegebäude erschaffen, welches die Idee der Autonomie von Personen im Einklang mit der Gesellschaft in den Mittelpunkt rückt. In dieser Denktradition lassen sich nach dem US-amerikanischen Philosophen Hill (2004: 178 - 189) drei Kernbestimmungen von Autonomie herausarbeiten:

1. Autonomie im klassischen Sinne als *Selbstgesetzgebung* gemäß dem Kategorischen Imperativ
2. Autonomie als *Integrität und Zweck* menschlichen Strebens
3. Autonomie als *Recht* auf selbstbestimmtes Handeln

Bei allen drei Bestimmungen wird deutlich, dass Autonomie keineswegs bloßes Handeln nach eigenen willkürlichen Prinzipien oder Impulsen ist. Autonomie besitzt

neben einer individuellen (subjektiven) Dimension stets eine gesellschaftliche oder soziale (objektive) Dimension. Basierend auf diesen Leitlinien ergibt sich bereits eine pädagogische Relevanz für den Autonomiegedanken, die sich folglich auch im Konzept des selbstbestimmten Lernens niederschlägt. Besonders die Vorstellung von Autonomie als Recht eines jeden Menschen, Entscheidungen ohne die Einflussnahme anderer zu treffen, gewinnt hier an Bedeutung, da selbstbestimmtes Lernen als Form des selbstbestimmten Handelns begriffen werden kann.

3.1 Autonomie als Selbstgesetzgebung in der Moralethik Kants

Kants Moralphilosophie gilt als Ethik der Autonomie, wobei Moralität als naturgemäßer Ausdruck der Autonomie von Personen verstanden wird (vgl. Schipke 2004: 157). In seiner *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (1984: insbes. 80 - 87) beschreibt Kant Autonomie als die Bestimmung des Willens durch die sittliche Vernunft. Das bedeutet, eine Person hat die Fähigkeit, sich in ihrer Eigenschaft als Vernunftwesen selbst zu bestimmen. Die Selbstgesetzgebung setzt er dabei mit der Autonomie des Willens gleich, die frei von Heteronomie sein soll. Als Prinzip für moralisch gutes Handeln führt Kant den kategorischen Imperativ ein:

Autonomie des Willens ist die Beschaffenheit des Willens, dadurch derselbe ihm selbst (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Willens) ein Gesetz ist. Das Prinzip der Autonomie ist also: nicht anders zu wählen, also so, daß die Maximen seiner Wahl in demselben Willen zugleich als allgemeines Gesetz mit begriffen sein. [...] Denn dadurch findet sich, daß ihr Prinzip ein kategorischer Imperativ sein müsse, dieser aber nichts mehr oder weniger als gerade diese Autonomie gebiete.
(ebd.: 80)

Mit den Begriffen *Maxime* und *allgemeingültiges Gesetz* macht Kant deutlich, dass autonomes Handeln sich nicht nur auf personale, subjektive Einstellungen beruft. Es konstituiert sich vor allem durch eine impersonale, objektive Dimension. Der kategorische Imperativ als Prinzip zum sittlichen Handeln stellt die Verbindung von Objektivität⁵ als normative Bestimmung des moralischen Gesetzes und Subjektivität als Anerkennung desselben her (vgl. Sturma 2004: 172 f.). Autonomie als Selbstgesetzgebung ist folglich der Idealfall der Übereinstimmung von Maximen und allgemeingültigem Gesetz. Es ist ein Handeln, „nur nach derjenigen Maxime, durch

⁵ Objektivität ist hier nicht im Sinne einer intersubjektiven Mehrheit zu verstehen. Das Objektive ist für Kant das ‚Ding an sich‘ was a priori, also ohne menschliche Erfahrung, existiert. Der Mensch erhält darauf lediglich einen mittelbaren Zugriff. Demnach ist alles Objektive subjektiv geformt. Für Kant besteht eine objektive Moral unabhängig vom Menschen, weswegen ihr Gesetz normativ ist.

die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde“ (Kant 1984: 53). Praktisch angewendet bedeutet dies, eine Person muss ihre eingeschränkten subjektiven Befindlichkeiten um einen unpersönlichen Standpunkt erweitern, um selbstbestimmt handeln zu können (vgl. Sturma 2004: 174).

Das durch den kategorischen Imperativ bestimmte vernunftgemäße Handeln entspricht zwar einer objektiven Moral, darf dabei aber keineswegs durch Dritte für das Individuum festgesetzt werden. Vielmehr appelliert Kant an die Vernunft des Subjekts, das in sich hineinhören soll, um diese Moral zu erkennen. Dann kann eine Passung zwischen subjektiven und objektiven Moralprinzipien erfolgen und sittliches Handeln ist möglich. Alles andere ist nach ihm „Heteronomie des Willens als Quell aller unechten Prinzipien“ (Kant 1984: 81). Eine Person ist nur dann autonom, wenn sie sich von persönlichen Neigungen oder Absichten befreit hat und in ihrem Handeln dem kategorischen Imperativ als oberstes Prinzip folgt.

Kritisiert wird an Kants Autonomieansatz vor allem, dass es sich um ein Konstrukt handelt, dem keine empirische Bedeutung zukommt, da es sich nicht auf Erfahrung gründet. Zudem gilt die Vorstellung einer objektiv normativen Moral a priori in der heutigen Philosophie als veraltet und ist zum Großteil kulturelrelativistischen Modellen gewichen.

Hill (2004: 180 - 183) nimmt diese Kritik auf und bemüht sich um eine zeitgemäße Deutung dieser historischen Wurzel des Autonomiegedankens. Nach ihm handelt es sich um ein theoretisches Moralideal und nicht um eine Anleitung zur alltäglichen Lebensführung. Es soll dazu dienen, allgemeingültige moralische Prinzipien aus einem unparteilichen Standpunkt heraus zu überprüfen und rationale Urteile zu fällen, aber nicht um Tag für Tag strikt nach diesen ideellen Gesetzen zu handeln.

Wenn dies die einzige Form wäre, nach der man einen Menschen als selbstbestimmt bezeichnen kann, dann würde der Autonomie des Lernalters tatsächlich keine kaum Relevanz zukommen. Als Lehrkraft muss man von seinen Schülern nicht erwarten, dass sie fähig und willens sind, nach diesen Idealen zu handeln. Da es eine Kompetenz ist, die man, wenn überhaupt, erst im Erwachsenenalter erreichen kann, werden die wenigsten Schüler über diese verfügen. Vermutlich ist der tatsächliche Anteil aller Menschen, die diesem engen Kreis zuzurechnen sind, eher gering. So kann man selbst von einem Lehrer nicht verlangen, seine alltäglichen Entscheidungen stets nach abstrakten Gesetzen zu befragen und daraufhin

auszuführen. Eine so begründete nüchterne Lehrweise, frei von Emotionen, würde dem Lehrer-Schüler-Verhältnis vermutlich eher schaden als nützen. Als Prinzip für pädagogisches Handeln ist der kategorische Imperativ schwer denkbar, da eine wichtige Lehrerkompetenz, die Empathie, unterminiert würde. Diese Fähigkeit, sich in die individuellen Situationen des Kindes hineinzusetzen, gilt als unverzichtbar in allen pädagogischen Berufen (vgl. Köck 008: 112). Insbesondere bei Schülern in schwierigen Lebenslagen ist Fingerspitzengefühl enorm wichtig, damit die Betroffenen sich ernst genommen fühlen und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können. Zudem sind diese, wie noch zu sehen sein wird, in der psychosozialen Entwicklung des Menschen zur Unabhängigkeit von enormer Bedeutung.

Diese klassische Ethik der Autonomie ist ein abstraktes Modell, das im pädagogischen Diskurs lediglich historische Relevanz besitzt. Unter Umständen könnte man dieser Form der moralischen Urteilsfindung in der (Meta-)Theorie der Erziehungs- und Bildungswissenschaften etwas abgewinnen. Beispielsweise, wenn es darum geht, zu erörtern und zu überprüfen, welche moralischen Grundpfeiler einem Bildungsideal zugrunde liegen sollen oder was die idealmoralischen Einstellungen einer Lehrkraft sein können. Für den schulischen Alltag hingegen sind andere Bestimmungen von Autonomie relevant.

3.2 Autonomie als moralisches Ziel

Der ursprüngliche Autonomiegedanke besitzt mit dem menschlichen Alltag des 21. Jahrhunderts kaum Berührungspunkte. Um die Bedeutsamkeit auf Akteursebene der kantischen Ethik herauszukristallisieren, ist es notwendig, weiterführende Interpretationen vorzunehmen. Eine Möglichkeit ist es, das Ideal der vernunftgeleiteten Selbstbestimmung als moralisches Ziel zu begreifen. Hill umschreibt dieses zweite Verständnis von Autonomie als Integrität. Dies bedeutet für das Individuum, sich nicht von Impulsen oder Vorurteilen leiten zu lassen, sondern in Übereinstimmung mit eigenen subjektiven moralischen Grundsätzen zu agieren (vgl. ebd. 2004: 187 - 189).

In diesem Sinne interpretiert, kann Autonomie als Selbstgesetzgebung eine Handlungsanleitung für konkrete moralische Entscheidungsfindungen im Alltag darstellen.

Eine Voraussetzung für Integrität ist die innere Repräsentation der eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen. Nur ein reflektiertes, sich seiner selbst

bewusstes Individuum kennt diese und ist somit in der Lage, sein Handeln demgemäß zu bestimmen. Mit anderen Worten, Selbstbestimmung des Individuums ist ein Handeln gemäß den inneren Überzeugungen. Bloßes Verhalten hingegen lässt sich nicht als selbstbestimmt definieren. Erstens ist es, da nicht motiviert, kein Handeln und zweitens steht es oft im Widerspruch zu den inneren Überzeugungen. Demnach ist es ein durchaus erstrebenswertes Entwicklungsziel eines Menschen, sich im Einklang mit sich selbst zu befinden und in der Lage zu sein, unabhängig von emotionsgeleiteten Impulsen zu agieren. Weswegen es gleichzeitig einen Zweck erzieherischen Handelns darstellt, da es die Aufgabe der Pädagogik ist, den Menschen in seiner Entwicklung zu unterstützen. Das diskursiv anerkannte Erziehungsziel des autonomen Individuums (vgl. Köck 2008: 40) lässt sich somit bereits aus philosophischer Sicht legitimieren. Über den Zusammenhang von Integrität und Autonomie lässt sich zudem der Bezug zum selbstbestimmten Lernen herstellen. Denn die kognitiven und motivationalen Komponenten im Lernprozess unterliegen stets einer Zielorientierung, die umso konstanter ist, je erfolgreicher die Impulskontrolle ist. Die Idee dahinter wird aus lerntheoretischer Sicht mit Volition, dem Willen, durchzuhalten und nicht dem schwachen Moment des Augenblicks nachzugeben, umschrieben.⁶

Ebenso kann Integrität als Eigenschaft einer idealen Lehrerpersönlichkeit beschrieben werden. Besonders wenn es darum geht, größeren Konflikten im Schullalltag adäquat zu begegnen, ist es ratsam, dass eine Lehrkraft in Einklang mit den eigenen moralischen Einstellungen agiert. So kommt sie weniger in Verlegenheit, unklug zu handeln und Entscheidungen zu bereuen, die sich später als unfair oder unangemessen herausstellen.

Diese Interpretation lässt letztlich auch Raum für Empathie, denn eine Maxime eines Lehrers kann (beziehungsweise sollte) sein: *Sei empathisch*. Einerseits repräsentiert die Lehrperson nach außen hin Konstanz, was den Schülern Sicherheit vermittelt, andererseits kann sie mitfühlend und sensibel reagieren. Das sind zusammengefasst wichtige Voraussetzungen, damit die Schüler sich als selbstwirksam erfahren.

Dennoch muss eines klargestellt werden: Die hier beschriebene Form der Autonomie als Integrität stellt ein moralisches Leitbild dar, welches schwer zu verwirklichen ist

⁶ Ausführlich dazu Teil II, vor allem 7.4.2 „Motivational-volitionale Voraussetzungen“.

und eventuell nie erreicht werden kann. Zudem ist es auch nicht das einzig erstrebenswerte Ziel, weshalb kein Mensch zu verachten ist, nur weil er es nicht besitzt vgl. Hill 2004: 188).

Die pädagogische Relevanz ergibt sich hier also in der Bestimmung von Autonomie als Ziel menschlichen Strebens und erzieherischen Handelns. Hier deutet sich bereits an, dass Autonomie ein Ideal ist, dem man sich annähern kann. Es handelt sich nicht um eine Eigenschaft, die ein Mensch besitzt oder nicht besitzt. Vielmehr ist es eine Kompetenz, die es zu erlangen gilt. Analog dazu kann man auch davon sprechen, dass es Grade von Autonomie gibt, die mit dem Entwicklungsstand eines Menschen einhergehen (vgl. Betzler 2004: 939).

3.3 Das Recht auf selbstbestimmtes Handeln

Die bisher vorgestellten Formen von Autonomie sind moralische Idealvorstellungen selbstbestimmten Handelns. Erstens vor allem auf impersonaler Ebene, um überhaupt erst einmal allgemeingültige moralische Prinzipien erkennen und bestimmen zu können. Zweitens auf Akteursebene, als Anleitung zum Handeln, bestimmt durch das eigene wahre Selbst, frei von impulsiven Verhaltensweisen. Während die pädagogische Relevanz der ersten Form in der Historie und in der Metawissenschaft liegt, konnte beim zweiten Ansatz bereits ein Bezug von Autonomie als Erziehungsziel hergestellt werden. Die Autonomie liegt aber nicht nur im Ziel menschlichen Strebens, sondern ist zugleich auch eine anthropologische Grundannahme (vgl. Fornfeldt 2010: 183; Klemm 2011: 23). Das heißt, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung wohnt jedem Menschen inne und jedem Menschen, auch Kindern, kann ein gewisses Maß an Eigenverantwortlichkeit zugeschrieben werden. In diesem Begründungszusammenhang kommt nun Hills dritte Bestimmung von Autonomie ins Spiel. Diesem Verständnis nach ist Autonomie *keine Beschreibung* dieser Person (etwa als erwachsen, reflektiert und unabhängig), sondern die *Zuerkennung eines Rechts*, ihre Angelegenheiten selbst zu kontrollieren.“ (2004: 184). Demzufolge besitzt jeder Mensch, unabhängig davon ob er nach dem kategorischem Imperativ handelt oder das moralische Ziel der Autonomie erreicht hat, ein Recht darauf, Entscheidungen, die das eigene Leben und die eigene Person anbelangen, selbst zu treffen. Das Subjekt soll selbstbestimmt entscheiden und handeln dürfen „ohne Einmischungen, Bedrohungen, Bestechungen oder Manipulationen durch andere fürchten zu müssen“ (ebd.). Zugleich verweist Hill

darauf, dass es ein Recht ist, welches, wie jedes Recht, unter bestimmten Umständen wieder entzogen werden kann.

Da es ein Zugeständnis an jedes Individuum ist, liegt hierin bereits eine plausible Beschränkung. Denn das Recht auf Selbstbestimmung stellt nicht die Erlaubnis dar, ohne Rücksicht auf die soziale Umwelt, zu tun, was einem gerade in den Sinn kommt. Die Autonomie des Individuums geht nur so weit, als sie die Autonomie und die Würde des anderen nicht verletzt. Hier kristallisiert sich deutlich heraus, dass autonomes Handeln nicht ohne Empathie denkbar ist. Denn wer über kein Einfühlungsvermögen hinsichtlich der Gefühle und Erlebenswelten des anderen verfügt, wird es schwer haben, festzustellen, inwiefern das eigene Handeln dessen Autonomie beziehungsweise Würde verletzt.

Dieses moralische Prinzip, das Autonomie, Würde und Empathie zueinander in Beziehung setzt, hat in unserer abendländischen Kultur eine sehr lange Tradition. Es wird bereits in der goldenen Regel „Behandle andere so, wie du von ihnen behandelt werden willst“⁷ deutlich. Ihr Ursprung wird unter anderem vor 2000 Jahren auf den Rat Jesus⁸ zurückgeführt. Doch ihre Relevanz beschränkt sich nicht nur auf das christliche Gebot der Nächstenliebe, sondern sie gilt nachweislich als moralischer Bewertungsmaßstab in allen Kulturen (vgl. Köck 2008: 175). Mit dem kategorischen Imperativ erfährt sie im deutschen Sprachraum eine systematisch ausgearbeitete Verfeinerung. Auch wenn Kant sich von diesem Satz distanziert (vgl. 2008: 66), so gibt er doch zu, dass „es aus jenem abgeleitet“ (ebd.) ist. Dieser Grundsatz konstituiert die westeuropäische Moralkultur bis in die Postmoderne hinein. Deutlich wird dies vor allem auch im §1 des deutschen Grundgesetzes „Die Würde des Menschen ist unantastbar“. Das Konzept der Autonomie und der Würde ist demnach im westeuropäischen Raum nicht nur philosophisch, sondern auch kulturhistorisch eng miteinander verknüpft (vgl. Gutmann 2010: 5 f.).

Im schulischen Kontext kommt dieser dritten Form von Autonomie eine enorme Bedeutung zu. Denn hiermit wird der anthropologisch-pädagogischen Grundannahme, jedem Individuum wohne die Fähigkeit zur Selbstbestimmung inne, ein ethischer Rahmen zugeschrieben.

⁷ Aus dem Volksmund kennt man den Reim. „Was du nicht willst das man dir tu', das füg' auch keinem ander'm zu.“ (Köck 2008: 175).

⁸ Vgl. hierzu Mt 7,12; Lk 6,31.

Bewusstes Lernen ist zielgerichtet und stellt eine Unterart des Handelns dar. Aus philosophischer Sicht haben Schüler demnach ein Recht darauf, Entscheidungen, die ihr eigenes Leben betreffen, selbst zu fällen. In erster Konsequenz sollte somit den Schüler selbst überlassen sein, mit welchen Lerninhalten sie sich wo, wie, wann und mit wem auseinandersetzen.

4 Die Pädagogik der Selbstbestimmung im Diskurs

Im Kontrast zum Recht auf Selbstbestimmung steht Hills Bemerkung, dass ein Recht auf etwas auch wieder entzogen werden kann. Dieser Einwand macht zugleich ein sehr altes philosophisches Grundproblem deutlich, welches die Pädagogik seit der Neuzeit beschäftigt (vgl. Klemm 2011: 44 - 46). Denn wenn Autonomie ein Recht auf selbstbestimmte Entscheidungen darstellt, dann bedeutet Fremdbestimmung eine Untergrabung dieser. Wenn ein Recht aber zugleich abgesprochen werden kann, dann ist dies nicht ein Akt der Selbstbestimmung, sondern eine heteronome Maßnahme durch Dritte. Es stellt sich also die Frage, wie mit diesem *pädagogischen Paradox*, dem Widerspruch von Autonomie und Heteronomie, von innerer Freiheit und äußerem Zwang, umgegangen werden soll. Damit das geklärt werden kann, muss das Paradoxon zunächst eingehender beleuchtet werden.

4.1 Das pädagogische Paradox

Kant haben wir eine systematische Ausarbeitung des Autonomiegedankens zu verdanken. Ausgehend von der Epoche der Aufklärung wird der Mensch als vernunftbegabtes Wesen mit der Fähigkeit und dem Recht zum selbstbestimmten Handeln verstanden. Die Reflexion seines Autonomiebegriffes hat zudem ein altes Grundproblem aufgeworfen. Es ist der Widerspruch von einem Recht des Individuums auf Autonomie einerseits und gesellschaftlichen Zwängen andererseits. Dieser Widerspruch beschäftigt die Geisteswissenschaften allerdings nicht erst seit der Moderne. Bereits mit Anbeginn des gesellschaftlichen Umbruchs und mit dem Aufkeimen des Humanismus in der Renaissance

entfernt sich der Mensch ideengeschichtlich und psychologisch von der Sicherheit transzendentaler Bindung und Orientierung und unterbricht die mittelalterliche Einheit von Gott und Mensch und einer Gesellschaftsordnung, die nicht auf der Gleichheit, Freiheit und Individualität der Menschen basiert. Verkürzt und auf eine Formel gebracht heißt dies, dass Freiheit einerseits zum Schlüsselbegriff und Hoffnungsträger für die Neuzeit geworden ist und sich andererseits damit aber auch

der Widerspruch von Freiheit und Zwang neu stellt und nach einer 'modernen' Lösung verlangt.
(Klemm 2011: 38)

Die alten katholischen Werte, die den „verderbten Menschen und einer darauf basierenden ‚schwarzen Pädagogik‘, (Drieschner 2007: 20) zur Bibeltreue und völligem Gehorsam erziehen wollen, wurden nach und nach durch das bürgerliche Ideal eines mündigen Subjekts abgelöst.⁹ Der Mensch begriff sich nicht länger nur als Teil einer Ordnung, in welcher er einen fest zugewiesenen Platz hatte, sondern suchte seine Erfüllung zunehmend im individuellen Sein (vgl. Stinkes 2000: 171).

Dieser Prozess, der ohne das Recht auf persönliche Autonomie nicht denkbar ist, stellte die Pädagogik vor neue Aufgaben. Als oberstes Bildungsziel ergab sich die „autonome, allseitig gebildete Persönlichkeit“ (Köck 2008: 201). Die Erziehung hatte die Aufgabe, den Menschen zur Mündigkeit zu erziehen und ihn am Ende dieses Prozesses in die Freiheit zu entlassen. Doch die Annahme, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung wohne dem Menschen ebenso als angeborene Fähigkeit inne, führte zu Widersprüchlichkeiten. Wo Erziehung vorher als heteronomer Akt legitim war, um dem Individuum seinen gesellschaftlichen Platz zuzuweisen, wurde diese nun durch die Forderung eines mündigen Subjektes infrage gestellt. Diesem, zum Teil auch radikal als Antinomie beschriebenen, pädagogischen Paradox, zwischen dem Zweck pädagogischen Handelns und dem Recht auf Autonomie, zwischen innerer Freiheit und äußerem Zwang, galt es, sich zu stellen und Lösungsansätze aufzuzeigen. Bis heute bestimmt dieses Dilemma den pädagogischen Diskurs (vgl. Drieschner 2007: 7). Oelkers beschreibt den Konflikt treffend:

Wie kann man ein autonomes Subjekt erziehen, wenn Erziehung die Einschränkung der Autonomie zur Folge hätte? Alle Auswege scheinen verschlossen; man kann nicht zur ‚Autonomie‘ erziehen, weil das Autonomie für die Dauer der Erziehung ausschließen würde, man kann nicht die Autonomie erziehen, weil die Erziehung dann herstellen müßte, was sie (die Erziehung) ausschließt, und man kann nicht autonom erziehen, weil Erziehung immer mit Fremdbestimmung zu tun hat. Was soll man in dieser Situation tun? Entweder auf die Autonomie oder auf die Erziehung

⁹ Das ist lediglich eine stark vereinfachte Darstellung der historischen Ereignisse. Denn diese fortschrittlichen Veränderungen waren keineswegs stringent. Die Freiheit war und ist vielen Widerständen unterworfen. In der Neuzeit vor allem seitens der katholischen Kirche, die einen Machtverlust zu befürchten hatte. Weswegen auch die Aufklärer, ausgehend von Kant, sich noch mit ihrer heteronomen Morallehre herumschlagen mussten. Auch das neuzeitlich-bürgerliche Ideal ist, wie die Frankfurter Schule bewiesen hat, nur scheinbar auf freiheitliche Annahmen gegründet. Ganz zu schweigen von den, auf Autorität und Demütigung basierenden, Erziehungszielen des dritten Reichs, das den mündigen Menschen zum Feindbild erklärte und Autonomie mit aller Macht zu untergraben versuchte, von dessen Folgen die deutsche Gesellschaft sich bis heute nicht gänzlich befreit hat.

verzichten? Oder die Paradoxie einfach ignorieren und so tun, als gäbe es sie nicht oder als stellte sie kein Problem dar?
(1998, 184, zitiert nach Schmerfeld 2004: 34)

Wenn man einem Kind die aktuelle Fähigkeit und das Recht auf selbstbestimmtes Handeln anerkennt, ist jede erzieherische Intervention als fremdbestimmt abzulehnen. Dies würde im schlimmsten Fall bedeuten, dass die Pädagogik sich selbst abschafft. Wenn man Autonomie allerdings als Kompetenz versteht, die am Ziel eines Entwicklungsprozesses steht, stellt sich die Frage, ob ein Mensch ohne Erziehung überhaupt zur Autonomie gelangen kann.

Zudem führt Schluß (2007) noch eine weitere Komponente ein, die an das Konzept der erlernten Hilflosigkeit erinnern lässt:

Und nun entsteht ein logisches Paradox: Wie soll die Ausübung von Zwang dazu führen, dass dieser verschwindet? Ist es nicht vielmehr wahrscheinlich, dass durch die Ausübung von Zwang in der Erziehung dieser auf Dauer gestellt wird? Wenn man einmal daran gewöhnt ist, wird man ihn nicht mehr missen wollen. Man wird sogar unfähig werden, diesen Zwang zu entbehren. Er macht insofern abhängig, als der zu Erziehende geradezu entwöhnt wird, selbstverantwortliche Entscheidungen zu treffen, sondern die Erziehung trifft diese Entscheidungen für ihn. [...] Wenn die Erziehung ihr Ziel nicht nur nicht erreicht, sondern es sogar verunmöglicht, dass dies Ziel erreicht wird, ist dann Erziehung nicht völlig kontraproduktiv und also abzuschaffen?
(ebd.: 38)

Es scheinen berechtigte Zweifel daran zu bestehen, ob eine erzieherische Fremdbestimmung nicht auch einen Gewöhnungseffekt einsetzen lässt, sodass das Individuum am Ende der Erziehung gar nicht fähig zum mündigen Handeln ist und es somit verlernt hat, autonom zu sein.

Die beiden Vorstellungen von Autonomie lassen sich auf den ersten Blick nicht miteinander vereinbaren. Aus klassisch erziehungswissenschaftlicher Sicht kann ohne Erziehung kein fruchtbarer Prozess der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt vonstattengehen und eine Entwicklung hin zur Autonomie wäre nicht möglich (vgl. Schmerfeld, 2004: 33 - 36). Wenn Autonomie aber zugleich eine anthropologische Grundannahme darstellt, so stellt die als notwendig erachtete Erziehung einen Gewaltakt dar, der diese untergräbt und unter Umständen dazu führt, dass diese nie in Erscheinung tritt.

4.2 Von Selbstbestimmung als Erziehungsziel zur Selbstbestimmung als Erziehungsnotwendigkeit

Im vorhergehenden Abschnitt wurde bereits angedeutet, dass das Freiheitsparadoxon die Bahnen, in denen der Diskurs über Selbstbestimmung verlief, weitgehend bestimmte. Der folgende Abschnitt soll in Anschluss daran zweierlei deutlich machen.

1. Es besteht der Anspruch, die bereits angedeuteten Wurzeln des Autonomiegedankens in der Pädagogik aufzugreifen und darauf aufbauend zu zeigen, wie er sich historisch gewandelt hat. Die theoretischen Positionen zur Selbstbestimmung lassen sich dabei zwischen zwei Polen verorten. Auf der einen Seite stehen eher klassische, teleologisch orientierte Konzepte, die Autonomie vorrangig als Erziehungsziel begreifen. Im Gegensatz dazu existieren modernere Anschauungen, die Selbstbestimmung als anthropologische Grundannahme in den Mittelpunkt rücken. Die ideologische Verortung zu einem der beiden Pole ist zudem ausschlaggebend für den Umgang mit dem Freiheitsparadox.
2. Es wird beleuchtet, mit welchen Lösungsvorschlägen die vorgestellten Konzepte diesem begegnen. Das Thema Selbstbestimmung wurde in der Vergangenheit dabei aus vielen unterschiedlichen Disziplinen mit verschiedenen Akzentsetzungen diskutiert (vgl. Drieschner 2007: 13). Der Heterogenität des Diskurses kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht entsprochen werden. Zur Reduktion der Komplexität wird daher exemplarisch, in Anlehnung an Schmerfeld (2004), die kantische Erziehung auf der einen Seite und die konstruktivistische Pädagogik auf der anderen Seite herausgegriffen und durch Impulse aus der kritisch-emanzipatorischen Pädagogik erweitert. Damit lässt sich sowohl die historische Dimension des Selbstbestimmungsparadigmas als auch dessen heutige Relevanz anschaulich herausarbeiten.

4.2.1 Das klassisch kantische Modell der Erziehung

Die Idee des mündigen Bürgers fußt auf dem neuzeitlichen Bildungsideal des Humanismus und erhielt seine Verfeinerung, geformt durch Kants

Autonomiegedanken, mit Beginn der Moderne und der Aufklärung. So verwundert es auch nicht, dass es Kant selbst war, der eine passende Theorie der Erziehung hin zur Mündigkeit prägte¹⁰. In seiner Vorlesung „Über Pädagogik“ aus dem Wintersemester 1776/1777 beschreibt er seine Vorstellungen einer optimalen Erziehung, die eng mit seiner Moralphilosophie verknüpft ist. Demnach ist es die Bestimmung der Erziehung, Kinder zu autonomen Personen zu formen, die, gemäß dem Leitspruch der Aufklärung, fähig sind, sich ihres eigenen Verstandes zu bedienen. Der so erzogene, vernünftige Mensch soll die Notwendigkeit erkennen, gemäß dem kategorischen Imperativ zu handeln. Nach Kant ist die menschliche Gattung die einzige auf Erden, die zur Vernunft fähig ist. Die Anlagen dazu wohnen dem Menschen inne, bilden sich aber erst im Laufe seines Lebens heraus. Damit dies geschieht, bedarf es der Erziehung, weshalb Kant gleich zu Eingang seiner Lesung betont: „Der Mensch ist das einzige Geschöpf, das erzogen werden muß.“ (Kant 1960: 7)

Für Kant stellt sich die Frage nach dem Widerspruch von Freiheit und Zwang ebenfalls, aber für ihn ist es kein Paradox, sondern ein Problem, das nach einer Lösung verlangt (vgl. Schluß, 2007: 45) „Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig!“ (Kant 1960: 16) Entsprechend dem damaligen Zeitgeist hielt Kant erzieherische Zwänge für erforderlich, damit das menschliche Wesen seine Vernunft überhaupt erst entfalten kann. Die Lösung des Problems „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (ebd.) sieht er in der Verlagerung der Befähigung zur Autonomie in die Prospektive. Demnach ist ein Kind zum Zeitpunkt der erzieherischen Intervention noch nicht zum vernunftgeleiteten Handeln fähig. Damit es diese Fähigkeit als späterer Erwachsener besitzen kann, wird erzieherischer Zwang unumgänglich. Dieser ist aber nur dann legitim, wenn folgende Richtlinien beachtet werden:

- 1.) daß man das Kind von der ersten Kindheit an in allen Stücken frei sein lasse (ausgenommen in den Dingen, wo es sich selbst schadet, z. E. wenn es nach einem blanken Messer greift), wenn es nur nicht auf die Art geschieht, daß es anderer

¹⁰ Im deutschen Sprachraum fällt der Name Kant vorwiegend im Zusammenhang mit der historischen Einordnung des Selbstbestimmungsgedankens in der Pädagogik. Vergessen werden darf dabei aber nicht, dass Kant sich vor allem in seiner Pädagogik vorwiegend auf Rousseau bezog und zuweilen auch als ‚Schüler‘ desselben gehandelt wird.

Freiheit im Wege ist, z. E. wenn es schreiet oder auf eine allzulaute Art lustig ist, so beschwert es andere schon.¹¹

2.) muß man ihm zeigen, daß es seine Zwecke nicht anders erreichen könne als nur dadurch, daß es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse, z. E. daß man ihm kein Vergnügen mache, wenn es nicht tut, was man will, daß es lernen soll etc.

3.) muß man ihm beweisen, daß man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, daß man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d. h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe.

(ebd.: 17)

Erziehung *muss* demnach in erster Linie dem Wohl des Kindes dienen. Zum Beispiel dann, wenn es in Gefahr ist, sich selbst zu schaden. Aber auch in vorausschauender Hinsicht, da Erziehung nur dann als begründet gilt, wenn sie dem Kind zur Freiheit verhelfen will. Gleichzeitig macht er auch deutlich, dass die Freiheit des Individuums dort ihre Grenzen hat, wo sie die Freiheit der Mitmenschen beschränkt.

Kants Pädagogik der Autonomie ist demnach stark teleologisch orientiert. Das vermeintliche pädagogische Paradox löst er, indem er einen zukunftsorientierten Prozess pädagogischer Interventionen beschreibt. Das Kind ist in seinen Augen ein defizitäres Wesen, das nur mithilfe der Erziehung seine Fähigkeit zum autonomen Handeln herausbilden kann. Diese Vorstellung vom Menschen als erziehungsbedürftiges Wesen, ist ein Paradigma, das bis heute eine dominante Stellung in der Pädagogik einnimmt (vgl. Klemm 2011: 61). Doch mit Aufkommen des Positivismusstreits im Zuge der kritischen Theorie und den antiautoritären Studentenprotesten in den 1960er-Jahren, entstand eine neue Denkrichtung, die das Wissenschaftsverständnis der klassischen geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der empirischen Erziehungswissenschaft scharf kritisierte.

4.2.2 Der Umbruch

In den 1930er-Jahren geriet das kantische Modell zunehmend in die Kritik. Die Diskussion um das Freiheitsparadoxon flammte neu auf. Maßgeblich hierfür sind vor allem die berühmten Studien des Instituts für Sozialforschung zum autoritären Charakter. Im Band 1 von „Autorität und Familie“ (1936) greift Marcuse im ideengeschichtlichen Teil die Freiheitsantinomie von einer anderen Seite her neu auf. Gegenstand ist nicht etwa die Freiheit, sondern ihr Gegenteil, die Autorität. Während

¹¹ An dieser Stelle muss man Kants zwanghaften Charakter berücksichtigen. Bereits geringfügige Abweichungen seiner gewohnten inneren und äußeren Ordnung, und sei es nur ein Stuhl, der nicht ganz am selben Fleck stand, haben ihn mehr als nur nervös gemacht. Schreiende und lachende Kinder lösten bei ihm vermutlich ähnliche Beklemmungen aus, weswegen wir diese Äußerung nachsichtig beiseiteschieben sollten. Zumal sie den wesentlichen Kern seiner Aussage nicht infrage stellt.

Kant die Freiheit des Menschen als eine innerliche beschrieb, die durch den kategorischen Imperativ in Einklang mit dem äußerem Zwang (der objektiven Moral) zu bringen ist, konstituieren für Marcuse diese beiden Elemente ein Autoritätsverhältnis, in dem „also Freiheit und Unfreiheit, Autonomie und Heteronomie zusammengedacht und in der einen Person des Autoritätsobjekts vereinigt“ werden. Um dies deutlich zu machen, greift Marcuse in seiner historischen Beleuchtung auf den Protestantismus zurück. Die Zweiteilung in eine innere Freiheit und einen äußeren Zwang lassen sich nach ihm auf die luthersche Reformation zurückführen. Luther hat mit der Trennung eine Entwicklung eingeleitet, die sich bis in die Moderne hinein in einer „bürgerlichen Autoritätsstruktur“ manifestiert. Das evangelische Ideal einer „durch Verinnerlichung der Freiheit bedingten Unfreiheit“ (Horkheimer et al.: 1936: 146) transformiert sich durch den kategorischen Imperativ in ein weltliches. „Autonomie und Kants Freiheitslehre ist nur der klarste und höchste Ausdruck einer Tendenz, die seit Luthers Schrift von der Freiheit des Christenmenschen wirksam war.“ (ebd.: 136) Kants Philosophie der Freiheit verfestigt demnach die bürgerliche Ordnung, in welcher das mutmaßlich autonome Subjekt sich als nur scheinbar mündig entpuppt. Seine Philosophie der Autonomie ist Grundlage für ein neues Herrschaftsmodell geworden, das oberflächlich nach Freiheit aussieht, sich aber bei näherem Hinsehen als subtil autoritär erweist.

Die Diskussion, inwiefern Kants Anspruch den Menschen aus seiner Unmündigkeit zu befreien gelungen oder nicht gelungen ist, soll an dieser Stelle nicht fortgeführt werden. Wichtig für den Sachverhalt des Selbstbestimmungsparadigmas in der pädagogischen Diskussion ist die kritische Theorie, vor allem weil sie in den 1960er-Jahren im Zuge des Positivismusstreits zu einer kritisch-emanzipatorischen Erziehungswissenschaft führte, die es sich zur gesellschaftlichen Aufgabe machte, das Kind tatsächlich zur Mündigkeit zu erziehen. Kants Erziehungsmodell wurde analog zur Kritik an seiner Philosophie als bloße Rechtfertigung für erzieherische Fremdbestimmung interpretiert. Unter dem Deckmantel, die Autonomieentwicklung des Zöglings ermöglichen zu wollen, würden nicht mehr zeitgemäße autoritäre und hierarchische Strukturen aufrechterhalten. Zudem wurde die Auffassung, das Kind als defizitäres, hilfloses Wesen zu begreifen, das mittels Erziehung zur Vollkommenheit gelangen soll, abgelehnt, da sie ein technologisch bestimmtes Gewaltmodell der Erziehung konstruiere (vgl. Schmerfeld 2004: 34). Masschelein stellt dazu fest:

Auf Kants Spuren hat sich Gewalt als das Medium ersten Ranges gezeigt, um das Kind aus seinem Zustand der natürlichen (und moralischen) Hilflosigkeit zur Autonomie zu führen. Dabei hat Gewalt eine Repräsentationsfunktion, d.h. sie vergegenwärtigt die Zukunft des Kindes [...] in dessen Gegenwart. Die Gewalt des Erziehers wird durch die der Existenz des Kindes [...] inhärente Bestimmung zur Autonomie und Mündigkeit gerechtfertigt. Das Paradox, das dem Gewaltverhältnis eigen ist, besteht darin, daß man die Freiheit durch Unfreiheit ermöglicht. Dieses Paradox war in der pädagogischen Diskussion der sechziger Jahre ein wichtiger Kristallisationspunkt.

(1996: 163 f., zitiert nach Schmerfeld 2004: 34)

Die 1960er-Jahre waren nicht nur erziehungswissenschaftlich, sondern gesamtgesellschaftlich durch einen Umbruch gekennzeichnet. Traditionelle Wertvorstellungen wurden hinterfragt und verloren an Selbstverständlichkeit. In der Sozialsoziologie wird dieser gesellschaftliche Wandel als Individualisierung (auch Pluralisierung) der Lebenszusammenhänge (vgl. Drieschner: 45) bezeichnet. Noch in den 1950er-Jahren herrschte ein Ideal der bürgerlichen Familie, das sich nach Kriegsende herausgebildet hatte. In diesem Kontext und mit Bezug auf die Frankfurter Schule, tritt die antiautoritäre Bewegung der 1968er in Erscheinung. Ihre Anhänger sahen in der Zerschlagung des Nationalsozialismus eine Chance, autoritäre Machtverhältnisse in Gesellschaft und Erziehung abzubauen. Das Verhalten der Elterngeneration und die Flucht in ein bürgerlich zurückgezogenes Leben standen dem entgegen und wurden scharf kritisiert. In den Vordergrund rückte zunehmend die Frage nach der Rolle der Elterngeneration zu der Zeit des Dritten Reiches, zum anderen aber auch ihr nachkriegszeitlicher, von Vergessenheit und der Unfähigkeit zu trauern geprägter Umgang mit der eigenen Schuld. Die Ablehnung der elterlichen bürgerlichen Ideale und des klassischen Erziehungsgedankens beschränkte sich dabei vorerst auf einen kleinen antiautoritär und antipädagogisch geprägten Intellektuellenkreis, mündete in den 1980er-Jahren allerdings in einem neuen liberalen Erziehungsverständnis.

Galten noch in den 1950er Jahren Ordnungsliebe, Fleiß, Unterordnung und Respekt als wichtige Erziehungsziele, so rangierten bereits in den 1980er Jahren Selbstständigkeit und freier Wille schichtübergreifend als zentrale Erziehungsnormen (Drieschner 2007: 45).

Zudem weist Drieschner auf einen anderen Aspekt hin, den der gesamtgesellschaftliche Umbruch und die damit einhergehende Auflösung klassischer Lebensentwürfe mit sich gebracht hat:

Wenn gesellschaftliche Strukturierungen als Orientierungspunkte für die Identitätsentwicklung schwinden und sich in pluralen Gesellschaften keine

einheitlichen Kriterien für ein ‚gutes Leben‘ finden lassen, ist das Ich zur Ausbildung seiner Identität vor die Aufgabe gestellt, sich selbst zu wählen, gemäß Kriterien, die es sich selbst setzt. (ebd.: 71)

Das Subjekt muss seinen Platz in der Gesellschaft selbst finden. Selbstbestimmung gilt infolge der Individualisierung daher als Schlüsselqualifikation der Postmoderne und wird zum notwendigen Erziehungsziel.

Zugleich führte die breite Kritik an althergebrachten Erziehungsmustern zu einem neuen Selbstbestimmungsparadigma in der Erziehungswissenschaft. Die klassische defizitorientierte Vorstellung des noch unvollkommenen Kindes wich einer ressourcenorientierten Pädagogik. Anstatt die Schwächen im Blick zu behalten und das Subjekt zielorientiert zu formen, betonte man nun seine aktuellen Fähigkeiten und Möglichkeiten. Damit einhergehend delokalisierte sich die Autonomiebestimmung des Subjekts von der Zukunft in die Gegenwart. Die Befähigung zur Selbstbestimmung wurde nicht länger (nur) als Erziehungsziel begriffen, das es zu erreichen galt, sondern in erster Linie als Kompetenz, die jedem Kind unbedingt zuzuschreiben war (vgl. Schmerfeld 2004: 34 f.). Der Perspektivenwechsel der Erziehungswissenschaft führte folglich auch zu einer neuen Sicht auf die Aufgaben und Funktionen der Pädagogen. Mit dem Aufbrechen hierarchischer Erziehungsverhältnisse war es diesen nicht mehr erlaubt, ihre Zöglinge zu bevormunden. Auch dann nicht, wenn es deren vermeintlichem Wohl galt. Die Erzieher und Lehrer wurden zu Begleitern, die Hilfestellung im Entwicklungsprozess ermöglichen sollten. Ihre Expertise legitimiert keine Machtverhältnisse, befähigt sie aber dazu, mit dem Kind gemeinsam seine Ressourcen zu entdecken und auszuarbeiten (vgl. ebd.).

Das Selbstbestimmungsmotiv nach 1945 bis zur Wiedervereinigung 1990 beschränkte sich diskursiv auf die Pädagogik der BRD. Die vielfältigen kulturellen, politischen und gesellschaftlichen Bedingungen, die zu den beschriebenen Umbrüchen und letztlich zu einem neuen Bild von Kindheit führten, sind ein westdeutsches Phänomen. In der DDR hingegen waren völlig andere Ausgangsbedingungen gegeben. Dort diente die Erziehung als politisches Instrument, um vorgebliche sozialistische Interessen durchzusetzen. Selbstentfaltung, Freiheit und Selbstbestimmung standen diesen entgegen. Das Individuum sollte seine Bestimmung nicht in sich selbst finden, sondern solidarisch im Kollektiv aufgehen. Das besagt zwar nicht, dass jegliche pädagogischen

Maßnahmen in der DDR als ausnahmslos unbrauchbar abgestempelt werden können. Für die vorliegende Diskursrekonstruktion jedoch ist die ostdeutsche Historie wenig fruchtbar.

4.2.3 Das Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung

Die pädagogische Wende spitzte sich gegen Ende der 1990er-Jahre mit Aufkommen der konstruktivistischen Pädagogik in besonderem Maße zu. Dort besitzt die Vorstellung des autonomen Lernalers höchste Priorität. Seine Anhänger gehen davon aus, dass Lernen ein aktiver, selbstgesteuerter und strukturdeterminierter Prozess ist, mit dem Wissen konstruiert wird. Aktiv, weil der Lernende sich bewusst mit seiner Umwelt auseinandersetzt und auf seiner Erfahrung basierend Modelle entwirft. Selbstgesteuert, weil der Schüler selbst entscheidet, mit welchen Themen er sich auseinandersetzt. Welche Bereiche ihm dabei relevant erscheinen und inwiefern er sie bearbeitet, ist dabei strukturdeterminiert. Das bedeutet, die Handlungen eines Menschen sind von seiner internen Struktur abhängig. Doch dieses System ist so komplex, dass das Verhalten eines Individuums nicht vorhergesagt werden kann (vgl. Werning & Lütje-Klose 2006: 67 - 79). Diese Vorstellung des Handelns und Lernens „zeigt, dass jeder Versuch einer Steuerung oder Lenkung von Lernprozessen [und Erziehungsprozessen – S.G.] sein Ziel verfehlt, es sei denn es ergebe sich eine zufällige Übereinstimmung von pädagogischer Intention und Selbstorganisation“ (Schmerfeld 2004: 35). Die Bestimmung des Individuums zur Autonomie wird als Voraussetzung für erfolgreiches Lernen begriffen. Wobei sich von den aufklärerischen Bildungsidealen nicht gänzlich verabschiedet wird. Siebert formuliert es folgendermaßen:

Bildung ist möglich, aber nur als Selbstbildung; Aufklärung ist möglich, aber nur als Selbstaufklärung. So gesehen verabschiedet sich der Konstruktivismus nicht von der Idee der Aufklärung, wohl aber von den Überlegenheitsansprüchen und Höherwertigkeitsvorstellungen der selbsternannten Aufklärer.
(Siebert 1999, 45; zitiert nach Schmerfeld 2004: 35)

Die konstruktivistische Pädagogik ist dabei nicht die einzige Strömung, die den Diskurs vom *Kind als Akteur seiner Entwicklung* prägt und steht hier stellvertretend für eine Bandbreite an Zugängen^{12 13}, die die Subjekthaftigkeit des Kindes in den (Erziehungs-)Mittelpunkt rücken.

¹² Der Diskurs wird gegenwärtig vor allem auch gespeist durch neue Erkenntnisse aus der Bio- und Sozialwissenschaft.

Nach Datler (2004: 46) haben diese Strömungen zusammenfassend dreierlei gemein:

1. Das Subjekt setzt sich von Lebensbeginn an aktiv mit seiner Umwelt auseinander.
2. Die Entwicklung eines Kindes ist weder durch einen ‚Entwicklungsplan‘ determiniert noch von außen gesteuert, sondern wird von ihm selbst hervorgebracht
3. Da es vom Kind selbst abhängt, wie es sich entfaltet, können Eltern und Pädagogen keinen Erfahrungsschatz besitzen, der eine Antizipation der Entwicklung des Kindes ermöglicht. Zielgerichtete pädagogische Interventionen erübrigen sich demnach und die Erziehenden sind nunmehr lediglich Begleiter, die den notwendigen Rahmen schaffen, um ihren Kindern eine selbsttätige Entwicklung zu ermöglichen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, die in diesem Abschnitt beschriebene Pädagogik begreift die Fähigkeit zur Autonomie als Voraussetzung für eine gesunde und erfolgreiche Entwicklung des Kindes. Es wird an eine Begegnung auf Augenhöhe appelliert, da sich die hierarchischen Erziehungsverhältnisse nicht länger aufrechterhalten ließen. Entgegen der klassischen Vorstellung sei Zwang nicht notwendig und sogar kontraproduktiv. Autorität führt vielmehr dazu, dass das Kind sich nicht einwandfrei selbst entfalten kann. Die Gewöhnung an diesen Zustand verhindert die Entwicklung zum mündigen Subjekt. Das Individuum soll nicht mündig *werden*, sondern mündig *sein*. Analog der Delokalisierung von Autonomie aus der Zukunft in die Gegenwart eines Subjekts, geht auch die Lösung des pädagogischen Paradoxes einher, welches sich demnach nur dann auflösen lässt, wenn man, zugunsten des Vertrauens auf die Selbstentwicklungskräfte des Kindes, auf erzieherische Zwänge verzichtet.

Den aktuellen wissenschaftlichen Subdiskursen zum Thema Selbstbestimmung ist dabei gemein: Sie haben sich aus dem gesellschaftlichen Umbruch in der Mitte des 20. Jahrhunderts herauskristallisiert. Autonomie als „kultureller Ausdruck sozialstruktureller Freisetzungsprozesse von Individuen aus traditionellen, Sicherheit spendenden Sozialvorgaben“ (Drieschner 2007: 65) ist eine notwendige Kompetenz des Subjekts, um sich den gegenwärtigen westeuropäischen Gesellschaftsanforderungen zu stellen. Somit ist Selbstbestimmung nicht nur eine pädagogisches, sondern ein kulturell-gesellschaftliches Leitbild.

Das so entstandene neue Bild vom Kind und der Kindheit ist durchaus positiv zu sehen. Bis ins 20. Jahrhundert hinein galten grausame Maßnahme wie Kinderarbeit,

¹³ Insbesondere die Säuglings- und Kleinkindforschung hat wichtige Impulse zu einer neuen Sicht auf Kindheit geliefert. Kritisch dazu zum Beispiel Ahrbeck 2004: 31 - 56 oder Drieschner 2007: 61 - 64.

häusliche Gewalt gegen Kinder, Den-Kopf-ins-Wasser-Tauchen, Strafandrohungen, Angstmachen durch fiktive Wesen, wie Monster oder Menschenfresser, als legitim (vgl. Nave-Herz 2004: 199). Es ist daher ein nicht zu vernachlässigender Verdienst der 68er-Bewegung und der modernen Erziehungswissenschaft, dass repressiv-autoritäre Erziehungsmethoden gesellschaftlich nicht mehr anerkannt, ja sogar geächtet werden. Kinder werden zunehmend in ihrer individuellen Eigenheit als mündige Personen wahrgenommen, erhalten dementsprechend Mitspracherecht und dürfen am gesellschaftlichen Geschehen partizipieren.

Die Kritik am klassischen Modell entstand vor allen Dingen im Zuge modernerer erziehungswissenschaftlicher Theorien und wurde bereits eingehend erläutert. Doch bei, an der Selbstständigkeit des Kindes orientierten, pädagogischen Konzepten lassen sich ebenso Schwachstellen herausarbeiten. Die in der Tradition der kritischen Theorie stehende dekonstruktive Pädagogik zeigt, dass eine Verortung von Autonomie in die Gegenwart eines Subjektes nicht ausreicht, um den Widerspruch zwischen Freiheit und Zwang aufzulösen. Dabei schließt sie sich der Kritik am erzieherischen Gewaltmodell an und spitzt sie weiter zu. Ihre poststrukturalistische Sicht beschreibt sprachliche Kategorien, derer sich jede sprachliche Handlung bedient. Diese sprachlichen Zusammenhänge spiegeln, stark vereinfacht ausgedrückt, das gesellschaftliche Gefüge von Macht und Autorität wider. Wissenschaftliche Theorien, so auch die konstruktivistische Pädagogik, bedienen sich, gezwungenermaßen, sprachlicher Mittel zur Einordnung des Subjekts. Allerdings geschieht dies meist, ohne deren Hintergrund zu hinterfragen. So wird das Subjekt und „dessen Autonomie als Resultat unterschiedlicher Formen von Fremdbestimmung entlarvt [...] dessen Einheit sich in eine heterogene Vielfalt von Sprachspielen auflöst“ (Koller 2001, 42; zitiert nach Schmerfeld 2004: 36). Denn eine Zuschreibung von außen an das Subjekt ‚Du bist autonom!‘ nimmt ihm das Recht der Entscheidung, ob es denn überhaupt selbstbestimmt sein will, ab. Demnach ist die Auflösung des Freiheitsparadoxes lediglich nur in Form eines Taschenspielertricks gelungen. Man bedient sich bestehender Begriffe, ohne danach zu fragen, was sie im gesellschaftlichen Diskurs bedeuten und konstruiert so ein Modell, das sich nach Dekonstruktion ebenfalls als subtil heteronom erweist. Insofern lässt sich der moderne Versuch, das pädagogische Paradox aufzulösen, als vorerst gescheitert

beschreiben. Die dekonstruktive Pädagogik belässt es allerdings bei dieser Feststellung und bietet keine weiteren Lösungsversuche des Paradoxons.

Eine andere Kritik kommt vor allem aus der Psychologie. Göppel (2004) bezeichnet die Vorstellungen des Kindes als Akteur seiner Entwicklung als „Illusionen von Autonomie in der Kindheitsforschung“ (ebd.: 70). Seiner Meinung nach besitzen Kinder ein Recht auf ihre Kindheit. Diese zeichnet sich durch ihre Eigenheiten aus und steht somit in Abgrenzung zum Erwachsensein. Dieser Schutzraum wird ihnen genommen, wenn man sie mit der Forderung nach Unabhängigkeit und Autonomie konfrontiert. Ahrbeck (2004: 157) moniert die Konfliktscheue der Erwachsenengeneration gegenüber ihren Kindern, die zu fehlender Grenzsetzung und letztlich zu Erziehungsvergessenheit führt. Er fordert eine Anerkennung der Kindheit und eine damit einhergehende strikte Trennung zwischen den Generationen. Die Folgen der Aufhebung generationaler Grenzen beschreibt er wie folgt:

Das Erwachsenenleben dringt ungefiltert in die Kindheit ein, ebenso wie Kindliches einen problematischen Eingang in die Erwachsenenwelt findet. Es entsteht dadurch - zugespitzt formuliert - eine grenzenlose, infantilisierte Gesellschaft, mit kindlichen Erwachsenen und scheinbar erwachsenen Kindern.
(ebd.)

4.3 Schlussfolgerungen und Kritik an einem perfektiblen Menschenbild

Wie Darstellungen gezeigt haben, sind die Lösungsversuche für das pädagogische Paradox fest verknüpft mit dem zugrunde gelegten Autonomieverständnis. Einerseits ist da das klassische Erziehungs- und Bildungsideal, das Selbstbestimmung hauptsächlich als Zweck von Erziehung begreift. Hier versucht man, den Freiheitswiderspruch zu lösen, indem Autonomie vor allem als Erziehungsziel begriffen wird. Im gleichen Zuge wird Erziehung und der damit verbundene Zwang legitimiert. Andererseits bestehen pädagogische Konzeptionen, die dieses Gewaltmodell ablehnen. Um das Paradox zu lösen, rücken die aktuellen Fähigkeiten und Ressourcen des Subjekts in den Mittelpunkt und Autonomie wird zur Entwicklungsvoraussetzung.

Bei der vorliegenden Einordnung handelt es sich um ein dichotomes Modell des Selbstbestimmungsparadigmas, das sich lediglich auf die beiden Pole des Autonomieverständnisses beschränkt. Aus diesem Blickwinkel heraus betrachtet scheint es fast so, als müsse man sich mehr oder weniger für eine der beiden

Auffassungen entscheiden. Doch egal auf welche Seite man sich bezieht, muss man sich in letzter Konsequenz, auch vor dem gesellschaftlichen Hintergrund, immer wieder die Frage stellen, inwiefern erzieherische Zwänge notwendig sind, da es bis heute nicht befriedigend gelungen ist, das pädagogische Paradox endgültig aufzulösen.

Eines ist allen Konzepten zur Selbstbestimmung allerdings gemein: Die Grundlage ihres Autonomiegedankens ist ein auf Kompetenz gegründetes perfektibles Menschenbild (vgl. Schmerfeld 2004: 41). Schließlich stand für Kant¹⁴ „hinter der Edukation [...] das große Geheimnis der Vollkommenheit der menschlichen Natur“ (Kant 1960: 9). Erziehung geschieht aus der Perspektive der Bestimmung des Menschen als vollkommenes Wesen, was sich erst noch aus der Unmündigkeit zu befreien hat. Folglich ist der Mensch als Kind zwar unvollkommen, sein höchstes, durch Vollendung gekennzeichnetes, Entwicklungsziel ist aber die Fähigkeit zur vernunftgeleiteten Autonomie. Die Gegenseite greift diese Vorstellung der Perfektibilität auf und weitet sie auf die Kindheit aus. Beide zeichnen sich durch den unbeirrten Glauben an das unabhängige, fehlerfreie Subjekt aus. Ein solches idealtypisches Menschenbild, das den Menschen als solchen nur durch seine Fähigkeit zur Autonomie beschreibt, führt zu einem einseitig perfektiblen Ansatz, welcher das Subjekt mit all seinen Schwächen verkennt. Was psychoanalytische Modelle der menschlichen Entwicklung betonen, nämlich die Angewiesenheit des Menschen auf seine soziale Umwelt, lässt eine Vorstellung vom Kind als Akteur seiner eigenen Entwicklung außen vor. Die Unvollkommenheit, die den Menschen ebenso konstituiert wie die Fähigkeit zur Vernunft, bleibt eine wissenschaftliche Annahme, die kaum Erwähnung findet. Somit werden diese Entwürfe zwei Elementen der pädagogischen Wirklichkeit nicht gerecht. Zum einen, dass Kindheit immer ein Spannungsverhältnis von Autonomie und Angewiesensein darstellt. Zum anderen, dass sie sich auch mit Kindern auseinandersetzen muss, die aufgrund vielfältiger Ursachen im Moment der pädagogischen Intervention nur einen sehr geringen Grad an Autonomie aufweisen. Zu nennen sind dabei, mit Blick auf die Thematik dieser Arbeit, vor allem Kinder mit Einschränkungen ihrer Lernfähigkeit, Einschränkungen in der kognitiven Entwicklung und sozial-emotional vorbelastete Kinder, welche in ihrem bisherigen Leben keine Selbstwirksamkeitserfahrungen

¹⁴ In Rousseauscher Tradition des ‚perfectibilité‘-Konzepts (vgl. Drieschner 2007: 21).

machen konnten. Aktuell können wir unsere Augen also nicht davor verschließen, dass im pädagogischen Alltag vielschichtige Problem auftauchen, die sich mit einem Rückgriff auf eine der beiden Positionen nicht lösen lassen. Ahrbeck (2004: 75 f.) verweist zum Beispiel auf delinquente Jugendliche, die im Moment der Intervention nicht in der Lage sind, zu entscheiden, was gut für sie ist, weil sie aufgrund ihrer Erfahrungen nicht antizipieren können und wollen, was ihr Handeln bewirkt. Ihre Biografie ist oftmals geprägt von Gewalt und fehlender Bindung. Ihr Verhalten beschreibt er als Ausdruck von Ambivalenz zwischen Minderwertigkeitsgefühlen und dem Willen, sich unangreifbar zu machen (2004: 75 f.). Das Vertrauen in sie als „Experten ihres Lebens“ (ebd. 77) kann somit schnell ins Gegenteil umschlagen und die Betroffenen schlichtweg überfordern. Andererseits unterminiert reiner Zwang ihre Würde, die, wie bereits erläutert, eng mit dem Konzept der Autonomie zusammenhängt.

Auf schulischer Ebene stellt sich die Frage, wie Lehrende auf die Schüler eingehen. Denn es ist utopisch, anzunehmen, Kinder seien zu Schulbeginn uneingeschränkt zum selbstbestimmten Lernen fähig. Vor allem jene, die aus bildungsfernen Schichten und sozial deprivierenden Verhältnissen stammen, haben bis dato wenig Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln können. An dieser Stelle von ihnen zu verlangen, selbst zu wissen, was sie wollen, wirft sie buchstäblich ins kalte Wasser und könnte eher kontraproduktiv sein. Allerdings weisen vor allem Erkenntnisse aus der pädagogischen Psychologie darauf hin, dass ausschließlich extrinsisch motivierte Unterrichtsziele den inneren Wunsch, lernen zu wollen ebenso wenig hervorrufen¹⁵.

Die Modelle zum Autonomiegedanken besitzen durch ihr einseitiges Menschenbild ein hohes Exklusionspotenzial. Da sie diesen Personenkreis in ihrer Beschreibung außen vorlassen, erweisen sie sich als wenig praxistauglich. Eine verklarte Vorstellung des perfekten Menschen erkennt ihn als Wesen, welches eben nicht frei von Fehlern ist. Am Ende bleiben letztlich nur Idealvorstellungen, die eine unzulängliche Beschreibung der *conditio humana* darstellen. Denn genauso wie die Fähigkeit zum autonomen Handeln, gehört zum Menschen die ‚Fähigkeit‘, Fehler zu machen und aus diesen zu lernen. Das gesamte Leben stellt einen Prozess des Werdens dar, der sich ebenso durch Vollkommenheit wie Unvollkommenheit, beziehungsweise durch Autonomie und Angewiesensein darstellt.

¹⁵ Ausführlich in Kapitel 7.2 und 7.4.2.

Für Oser & Spychiger (2006) ist die vermeintliche Schwäche des Fehlermachens sogar konstitutiv für den Wissenserwerb. Das Konzept des *negativen Wissens* beschreibt das Wissen darüber, wie etwas *nicht* ist, *nicht* funktioniert, welche Strategien *nicht* zu einer Lösung führen und warum bestimmte Zusammenhänge *nicht* stimmen. Dieses negative Wissen umspannt alle Lebensbereiche, ist komplementär zum eigentlichen (positiven) Wissen und muss immer mit diesem zusammengedacht werden (vgl. ebd.: 27). Denn nur wenn das Subjekt sich im Klaren über diese Dinge ist, kann es im Lernprozess die notwendigen Kontraste bilden, Abgrenzungen vornehmen und Transferleistungen vollbringen (vgl. ebd.: 32). Außerdem schützt negatives Wissen vor erneutem Fehlermachen, bewirkt also eine Verhaltensänderung und vermittelt Sicherheit und Gewissheit (ebd.: 33). Wenn man weiß, wie zum Beispiel ein Auto erfolgreich gesteuert wird, dann muss man auch wissen, welches Verhalten dazu führt, dass das Auto falsch gesteuert wird. Das ist bedeutend, um zum Beispiel keine Unfälle zu verursachen, indem Bremse und Gaspedal verwechselt werden. Aber auch im schulischen Lernen ist negatives Wissen von Relevanz. Wenn der Schüler bei der Lösung einer mathematischen Gleichung weiß, welcher Weg nicht zum gewünschten Ergebnis führt, kann er den richtigen Lösungsweg sicherer anwenden. Dieses Wissen hat er vermutlich erworben, weil er in der Vergangenheit bereits Fehler gemacht hat. Die beste Art, um erfolgreich negatives Wissen aufzubauen, ist demnach das Fehlermachen und die Fähigkeit, daraus zu lernen (vgl. ebd. 26 f.). Daraus folgt, dass eine Fehlerkultur in Akzeptanz der menschlichen Schwäche sogar notwendig ist, um konstruktiv mit Fehlern umzugehen und erfolgreich anwendbares (negatives) Wissen anzuhäufen. Eventuell liegt in den vorgestellten Kritiken ein Ausweg, um der starren „bipolaren Oppositionslogik“ (vgl. Wimmer 1996: 140; zitiert nach Schmerfeld 2004: 36) des Selbstbestimmungs-Diskurses zu entfliehen. Es ist notwendig, ein Modell zu erstellen, das nicht nur von der Vollkommenheit des Menschen ausgeht, sondern ebenso seine Fehler, seine Imperfektibilität mit einbezieht. Bevor ein weiterer Schritt in diese Richtung gegangen wird, stellt die folgende Übersicht (I-1) die bisherigen Erkenntnisse auf den Kern reduziert dar:

Lokalisierung	teleologisch	aktual
Pädagogische Orientierung	defizitär	ressourcenorientiert
Autonomieverständnis	als zu erreichende Kompetenz	als vorhandene Kompetenz
Vertreter	vor allem Kant, klassische Bildungstheorie	konstruktivistische Pädagogik, libertäre Pädagogik, dekonstruktive Pädagogik, antiautoritäre Pädagogik, Antipädagogik
Historische Einordnung	18. Jahrhundert bis heute	pädagogische Wende 1960er-Jahre bis heute
Kritik	<ul style="list-style-type: none"> - Mensch als defizitäres Wesen, dem durch Gewaltmoment der Erziehung Selbstbestimmung ermöglicht werden soll - Zwang kann Autonomie nicht hervorbringen, da er sie ausschließt 	<ul style="list-style-type: none"> - pädagogischer Optimismus, der die Angewiesenheit des Kindes in den Hintergrund rückt - Bedienung unhinterfragter sprachlicher Kategorien führt nur zu scheinbarer Auflösung des pädagogischen Paradoxes - Überforderung von Kindern und Eltern - Erziehungsvergessenheit - fehlende generationale Differenzierung
Gemeinsamkeit	Den Erziehungsmodellen liegt ein einseitig perfektibles Menschenbild zugrunde das die Notwendigkeit der Anerkennung menschlicher Schwäche verkennt.	

Darstellung I-1 Selbstbestimmung im pädagogischen Diskurs

5 Selbstbestimmung vs. Angewiesensein?

Das in der oberen Tabelle zusammengetragene dichotome Modell zum Selbstbestimmungsparadigma erlaubt es, den pädagogischen Diskurs nachzuempfinden und die bedeutsamen Elemente herauszuarbeiten. Die Einteilung auf zwei Pole konstituierte den Diskurs entscheidend und hat in den 1960er-Jahren zu einem pädagogischen Umdenken geführt. Dieses bipolare Feld erscheint mittlerweile allerdings als ausgeschlachtet. Es reicht nicht mehr aus, den Menschen ausschließlich perfektionistisch zu beschreiben. Um ein adäquateres Bild zu zeichnen, ist es notwendig, eine andere Dimension, wie etwa die der *Angewiesenheit*, mit einzubeziehen.

Zudem existieren in der Erziehungswissenschaft nicht nur Positionen, die sich dem Selbstbestimmungsparadigma verschrieben haben. Historisch und aktuell gesehen kann der Fokus einer Theorie ebenso auf dem Angewiesensein liegen. Wie Schmerfeld treffend beschreibt

lässt sich schwerlich eine pädagogische Theorie finden, die sich eindeutig und ohne Einschränkungen für eine der beiden Seiten entschieden hätte, alle Theorien sind mehr oder weniger ambivalent in dieser Frage, bevorzugen dabei aber eine der beiden Seiten.

(ebd. 2004: 32).

Der Trend ging dabei, wie beschrieben, in den letzten Jahrzehnten verstärkt in Richtung der Betonung des kompetenten Kindes als Folge der Ablehnung des klassischen Gewaltmodells der Erziehung. Als Kritik an diesem pädagogischen Optimismus wurden in den letzten Jahren wieder vermehrt Stimmen laut, die den Aspekt des Angewiesenseins als Gegenpol betonen. Teilweise wird sogar von einer Erziehungsvergessenheit gesprochen, die folgenschwere Entwicklungen nach sich gezogen habe und Autonomieerfahrungen behindere (vgl. Ahrbeck 2004: 153).

Somit erweitert sich das Diskussionsfeld und dient, im Sinne einer Dialektik der Wissenschaft, als Motor für neue theoretische Erkenntnisse im Autonomiediskurs. Entscheidende Impulse gehen hierbei vor allem von psychologisch orientierten Positionen, wie sie zum Beispiel von Ahrbeck, Schmerfeld und Göppel vertreten werden¹⁶, aus.

In der Psychologie und der Psychoanalyse wird sich den Eigenheiten des Kindseins in besonderer Weise gewidmet, da man davon ausgeht, dass frühe Kindheitserfahrungen prägend für die Persönlichkeitsstruktur des Menschen sind (vgl. Göppel 2004: 79). Freud, der Vater der Psychoanalyse, lenkt den Blickpunkt in seinen populären *Phasen der psychosexuellen Entwicklung* auf die Abhängigkeit des Säuglings von seiner sozialen Umwelt. Er konstatiert diese Abhängigkeit vom Objekt als negativ, aber notwendig. Im Erwachsenenalter ist es nur das schwache Ich, welches noch nicht erkannt hat, dass seine Bindungsbedürfnisse letzten Endes nur auf nicht überwundene infantile Objektbeziehungen fußen. Er plädiert zwar für eine Überwindung der Angewiesenheit, sein deterministischer Ansatz lässt dabei aber noch nicht an ein autonomes Subjekt denken. In seiner Tradition widmet sich später seine Tochter Anna Freud primär der Kinderanalyse. Auch sie spricht von *infantiler Abhängigkeit*, die im Laufe der Entwicklung zu einem *erwachsenen Liebesleben* führt. In Anlehnung an die beiden Freuds hat Erikson in seinem *epigenetischem Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung* mittels polarer Gegensatzpaare besonders herausgearbeitet, wie die Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes vor sich geht. Der Autonomieentwicklung widmet er eine eigenständige Phase *Autonomie vs. Scham und Zweifel*, die er in die frühe Kindheit verortet. Vor allem

¹⁶ Dazu sei weiterführend das Buch von Ahrbeck & Rauh (Hg.) „Behinderung zwischen Autonomie und Anerkennung“ (2004) empfohlen, welches den Blick auf den Autonomiebegriff der vorgelegten Arbeit entscheidend mit beeinflusste.

deshalb ist in der Entwicklungspsychologie sein Name bis heute eng verknüpft mit dem Autonomiebegriff (vgl. Göppel 2004: 76). In Mahlers und Bergmanns Entwicklungstheorie der *Loslösung und Individuation* stehen die Interaktionsprozesse zwischen Mutter und Kind im Vordergrund. Diesem Bindungsverhältnis¹⁷ widmete sich seit den 1940ern insbesondere der britische Kinderpsychiater und Psychoanalytiker Bowlby (2008). Dieser entwickelte, unter späterer Zusammenarbeit mit Ainsworth, die *Bindungstheorie*, welche im Folgenden erklärt und auf ihre Verwertbarkeit im Autonomiediskurs hin untersucht werden soll.

5.1 Die Bindungstheorie

Mittels der Bindungstheorie lässt sich der Autonomiediskurs um eine entscheidende Dimension erweitern. Der Name macht bereits deutlich, dass hier Aspekte der Bindung und der Hilfebedürftigkeit, also der scheinbare Gegenpol zur Autonomie, besonders betont werden. Bowlbys Ansatz verhilft zu einem anderen Blickwinkel, der die Angewiesenheit des Menschen auf seine soziale Umwelt nicht ausschließlich defizitär beschreibt. Mithilfe dieses Konstrukts wird es möglich, die Angewiesenheit und damit verbundene erzieherische Intervention nicht als heteronom-negativen Gegenpol zur Autonomie zu begreifen, sondern als Aspekt im menschlichen Entwicklungsprozess, der gleichberechtigt neben dem Streben nach Autonomie existieren kann.

Die Bindungstheorie ist in der Tradition der Psychoanalyse begründet. Allerdings hat Bowlby sich davon abgewendet, um ein neues Paradigma zu entwerfen, das auf einen abstrakten, empirisch nicht haltbaren, theoretischen Überbau, wie zum Beispiel die psychische Energie oder dem Konzept des Triebes, das insbesondere von Freud ausgearbeitet wurde, verzichtet (vgl. Göppel 2004: 82).

Dabei sind zwei komplementäre Annahmen von Bedeutung, die als Ergebnis eines evolutionären Prozesses und phylogenetischer Manifestation gesehen werden (vgl. Fischer 2010¹⁸).

1. Das Bindungsverhalten des Kindes, das im Wechselspiel mit seinem Explorationsverhalten steht und sich über die gesamte Lebensdauer erstreckt. Demnach erkundet vor allem das Kleinkind seine Umwelt nur dann, wenn es von der

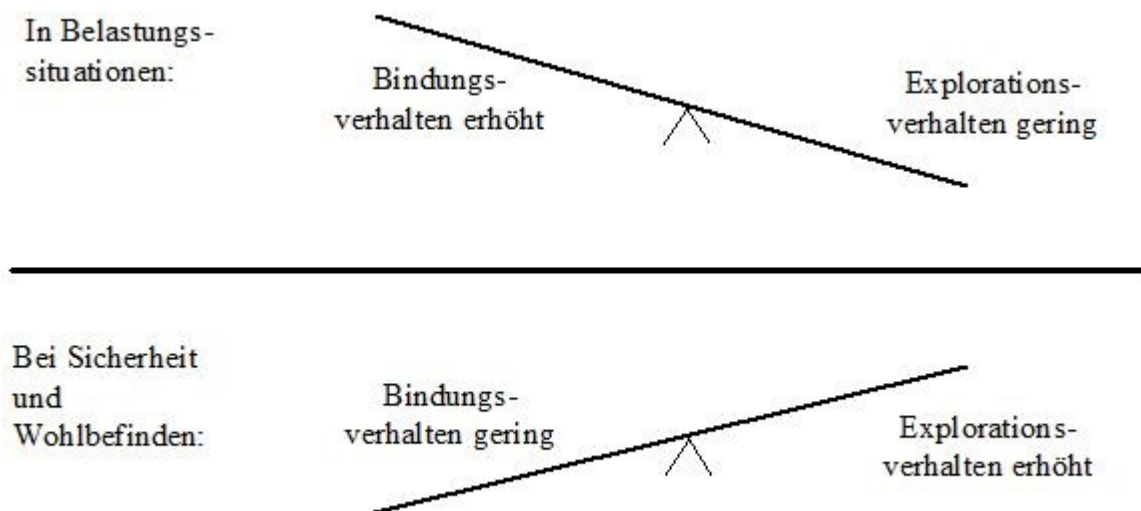
¹⁷ Allerdings mit Ersatz der einseitig weiblichen Mutterfigur durch den ungeschlechtlichen Terminus *Bindungsperson*.

¹⁸ <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-10-fischer-kompetenz.html> (Stand 12.06.2013).

Bezugsperson Gefährlosigkeit signalisiert bekommt. Die Dynamik dieser Prozesse gilt als Voraussetzung für eine gesunde Entwicklung des Menschen.

2. Das intuitive Pflegeverhalten der Eltern. Sie reagieren auf ängstliches Verhalten des Kindes und geben ihm Nähe und Zuwendung, schaffen aber auch den notwendigen Rahmen, damit das Kind seine Neugier befriedigen kann.

Das Bindungsverhalten ist in ‚Gefahrensituationen‘, das heißt bei Belastungen, Anforderungen, Herausforderungen, Problemen oder Angst, besonders hoch und das Explorationsverhalten niedrig. Das Bindungsmotiv setzt an dieser Stelle ein, da es Schutz bietet. In Momenten der Sicherheit und des Wohlbefindens hingegen ist die Neugier hoch und das Bindungsbedürfnis eher niedrig. Eine passende Veranschaulichung der Bindungs-Explorations-Balance findet sich bei Fischer (2010; Darstellung I-2).



Darstellung I-2 Bindungs-Explorations-Balance

Die angeborene Neugier des Kindes dient der selbsttätigen Erkundung der Umwelt, im Verlaufe derer das Kind neue Situationen zunehmend besser einschätzen kann und an Sicherheit gewinnt. Die wachsende Souveränität des Kindes steht im engen Bezug zu dem Pflegeverhalten der Bindungsperson. Ohne die Basis einer sicheren Bindung, sprich der notwendigen Befriedigung des Sicherheitsbedürfnisses, ist die Neugier des Kindes reduziert (vgl. Bowlby 2008: 9). Im Idealfall ist die Waage zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten ausgeglichen. Das ist dann der Fall,

wenn das Kind auf Grundlage einer sicheren Basis sein Neugierverhalten ausleben, und sich die Umwelt selbsttätig aneignen kann (vgl. Fischer: 2010).

Die Korrespondenz von Eltern und Kind stellt die Grundlage für eine innige und emotionale Beziehung dar. Die Bindung an die Bezugsperson(en) ist dabei nicht von Geburt an gegeben, sondern entwickelt sich erst allmählich im Verlauf des ersten Lebensjahres durch soziale Interaktion und hat sich bis etwa zum dritten Lebensjahr so weit gefestigt, dass beidseitige Bedürfnisse zunehmend ausgehandelt werden können.

Die Qualität der Bindung ist nach Bowlby dabei vor allem von gemachten soziokulturellen Erfahrungen abhängig. Dabei unterscheidet er zwischen vier Bindungstypen:

Sichere Bindung: Das Kind hat erfahren, dass die Bezugspersonen emotional und physisch verfügbar sind und ihm in Situationen der Unsicherheit den notwendigen Schutz bieten. Sie schaffen ihm aber auch Freiräume, um sein Neugierverhalten auszuleben.

Unsicher-vermeidende Bindung: Das Kind fühlt sich in seinem (Bindungs-) Bedürfnis unbefriedigt und unverstanden. Häufig hat es die Nicht-Verfügbarkeit der signifikanten Anderen und Zurückweisung erlebt.

Unsicher-ambivalente Bindung: Das Kind kann nicht auf die Erfahrungen mit seiner Bezugsperson zurückgreifen, da diese als unberechenbar erlebt wird. Dies führt zu einer ständigen Aktivierung des Bindungsverhaltens. Seine Neugier ist stark eingeschränkt, es klammert, hat starke Trennungs- und Verlustängste.

Unsicher-desorganisierte Bindung: Hier befindet sich das Kind im Zwiespalt des Wunsches nach Bindung und gleichzeitiger Furcht vor der Bezugsperson.

Negative Erfahrungen führen beim Kind zu einer sogenannten ängstlichen Bindung und zu vermeidendem Bindungsverhalten. Positive Erlebnisse und Verfügbarkeit der Bezugspersonen und die damit einhergehende sichere Bindung gelten

als beste Voraussetzung für die Entwicklung kognitiver, emotionaler und sozialer Kompetenz, die zugleich als Ressource und Schutzfaktor im Lebenslauf wirkt. Dies gilt für Kinder mit oder ohne Behinderung gleichermaßen.
(Fischer 2010)

Das Bindungsmotiv spielt allerdings nicht nur eine Rolle in der (früh)kindlichen Entwicklung, sondern bleibt ein lebenslanges Thema. Wenn bereits erwachsene Menschen sich in schwierigen Lebenslagen Trost und Hilfe bei anderen Personen suchen, gilt dies nicht als Mangel an Autonomie oder als Ausdruck nicht überwundener Objektbeziehung, wie Freud es betont hat. Im Gegenteil: Die Bindung

zu anderen Personen und das Zurückgreifen auf Nähe, Geborgenheit und Ratschläge ist eine Problemlösefähigkeit, die es Menschen ermöglicht, mit schwierigen Lebenslagen umzugehen und gilt als Ausdruck einer gesunden und selbstbestimmten Persönlichkeit (vgl. Göppel 2004: 83).

5.2 Die Komplementarität von Autonomie und Angewiesensein

Nach der Bindungstheorie ist eine positive Entwicklung des Individuums abhängig von einer ausgeglichenen Beziehung zu seinen Bezugspersonen. Dabei kommt es auf eine Balance der Befriedigung zweier menschlicher Bedürfnisse an. Diese kennzeichnen sich einerseits durch ein Sicherheitsbedürfnis, andererseits durch den Wunsch nach Autonomie, im Sinne einer selbsttätigen Erkundung der Umwelt. Dabei kommt es in besonderem Maße auf die Feinfühligkeit der Bezugspersonen an. Ihre Aufgabe ist es, die Bedürfnisse des Kindes zu erkennen und ihnen gerecht zu werden. Nur dann kann das Kind sie als emotional und physisch erreichbar erleben. Die Gewissheit, sich in neuen Situationen auf die Geborgenheit der Bezugsperson verlassen zu können, verhilft dem Kind nach und nach, den Schutzraum zu verlassen und seinen Erfahrungsschatz zu erweitern. So kann es seinem Explorationsverhalten nachgehen und dabei sichergehen, in einer plötzlichen ‚Gefahrensituation‘ Schutz zu erhalten. Zudem erfährt es sich als selbstwirksam, wenn es die soziale Interaktion als gelungen erlebt.

Durch die Einsicht des Subjekts, dass das eigene Verhalten Einfluss auf die soziale Umwelt hat, erlebt es sich als kompetent und kann Selbstvertrauen aufbauen. Die gelungene soziale Interaktion ist demnach Grundlage für die Autonomieentwicklung (vgl. Fischer 2010).

Somit ist Autonomie nicht als Gegenstück zur Angewiesenheit zu sehen, sondern beide Begriffe stellen ein komplementäres Gegensatzpaar dar. Sie bedingen und ergänzen sich gegenseitig. Der empathische Erziehende muss die nötigen Schutz- und Freiräume zu Verfügung stellen. Erziehung zur Autonomie ist dabei immer verbunden mit einer grundsätzlichen Akzeptanz der Persönlichkeit des Kindes (vgl. Fischer 2010) und steht im Kontrast zur Fremdbestimmung.

Die Bezugspersonen spielen eine eklatante Rolle im Entwicklungsprozess von Kindern, die „nur dann psychische Stabilität und Selbstsicherheit erlangen, wenn die Eltern ihr Autonomiebestreben fördern, im Ernstfall aber zur Stelle sind und ihrer Verantwortung nachkommen“ (Bowlby 2008: 10).

An dieser Stelle schließt sich der Kreis zu Kants Forderung, Erziehung müsse immer dem Wohl des Kindes dienen und seine Bestimmung zur Freiheit im Blick haben. Nur dann ist sie legitim. In dieser Konsequenz kann man sich dem klassischen Erziehungsmodell, das Autonomie als Entwicklungsziel begreift, nicht verwehren. Unter Einbeziehung der Bindungstheorie lässt sich jedoch auch sagen, dass Autonomie, im Sinne einer eigenständigen Aneignung der Außenwelt durch das Subjekt, gleichzeitig eine anthropologische Grundlage hat. Diese beiden Bestimmungen müssen somit keineswegs in der Bipolarität, die den pädagogischen Diskurs lange Zeit bestimmt hat, ausgelegt werden. Oder wie Drieschner (2011) es ausdrückt: „Zwar baut sich das Kind als Person von Anfang an selbst auf, dies ist jedoch nur in sozialen Zusammenhängen möglich.“ (ebd.: 14) Wenn man sich Autonomie prozesshaft vorstellt, dann kann man, gemäß Betzler (2010), von *Graden von Autonomie*, oder *Kumulativität*, wie Bohl (2010:19) es nennt, sprechen. Demnach ist adäquat zur Bindungstheorie die Angewiesenheit des Säuglings noch sehr hoch, das Explorationsverhalten niedrig. Mit zunehmendem Alter und auf Basis einer sicheren Bindung, sollten sich die Freiräume des Kindes erweitern. Die Herstellung der Balance der zwei Pole Angewiesensein und Autonomie ist die wichtigste Aufgabe der Erziehung. Nach Fischer ist dies die „Voraussetzung und Motor von Kompetenz- und Autonomieentwicklung. In der Pädagogik geht es also darum, das Explorationsverhalten alters- und situationsangemessen zu unterstützen“ (Fischer 2010).

5.3 Bindung und kognitive Entwicklung

Jüngste Entwicklungen in der Bindungstheorie stellen zudem einen für die Pädagogik relevanten Zusammenhang von sozialen, kulturellen und kognitiven Entwicklungsaspekten her. Drieschner (2011) hält fest, dass die soziale Interaktion für die kulturelle Weitergabe unabdingbar ist. Die Bindung des Kindes an kulturerfahrene Bezugspersonen ermöglicht, „aktiv die gesellschaftlich geteilten Sinn-, Wert- und Bedeutungszusammenhänge zu erschließen“ (ebd.: 8). Aktuelle neurowissenschaftliche Erkenntnisse bestätigen einen Zusammenhang von kindlichen Bindungserfahrungen und der kognitiven Entwicklung: „Die über Bindungen und Interaktionsprozesse kulturell vermittelten Erfahrungen wirken sich auf die kognitive Entwicklung aus und berühren ebenso die Hirnphysiologie des Kindes.“ (ebd.) Für die Pädagogik der Lernbeeinträchtigungen heißt das, dass

ungünstige Entwicklungsbedingungen und negative Bindungserfahrungen im engen Zusammenhang zu Lernschwächen stehen können. Dies untermauert den Erklärungsansatz der soziokulturellen Benachteiligung für Beeinträchtigungen im Lernen.¹⁹ Denn Kinder aus sozial randständigen Haushalten erleben häufiger ungünstige Bindungserfahrungen, die zu geringerer kultureller Teilhabe und zu nachteiligen kognitiven Entwicklungen führen können. Letztere wiederum bilden eine der im nächsten Abschnitt beschriebenen wichtigen individuellen Voraussetzungen für erfolgreiches selbstbestimmtes Lernen.

II Selbstbestimmtes Lernen

Wie sich im ersten Teil der Arbeit herausgestellt hat, prägt der Autonomiegedanke die abendländische Kultur von der Neuzeit bis in Gegenwart hinein. Dabei hat sich seit Mitte des 20. Jahrhunderts ein neues Verständnis individualisierter Kindheit herausgebildet, womit Selbstbestimmung zur postmodernen Schlüsselkompetenz wurde. Diese Entwicklungen stellen bestimmte Anforderungen an die Pädagogik. Dies impliziert auch ein Umdenken in Schulpädagogik und Didaktik, da sie ebenfalls auf diesen Wandel reagieren muss (Drieschner 2007: 92).

Die dichotome Diskussion um Selbst- vs. Fremdbestimmung, die sich stets aus dem pädagogischen Paradox herauskristallisierte, scheint dabei aktuell wenig fruchtbar. Mithilfe bindungstheoretischer Erkenntnisse wurde daher versucht, ein anderes Licht auf den Diskurs zu werfen, in welchem Autonomie und Angewiesensein als zwei gleichwertige Seiten der menschlichen Entwicklung erscheinen. Als bedeutend erwies sich dabei vor allem die Abhängigkeit des Individuums von seiner sozialen Umwelt. Im schulischen Kontext besteht das soziale Umfeld aus anderen Schülern und pädagogischem Personal. Das kompetente Verhalten Letzterer ist für die Autonomieentwicklung des Schülers von enormer Wichtigkeit (unter dem Stichwort *Feinfühligkeit*, vgl. Fischer 2010; Drieschner 2011: 14). Ableitend daraus muss die Frage nach der Legitimation von Unterricht und Erziehung im Spannungsfeld des pädagogischen Paradoxes hier nicht mehr gestellt werden.

Während der erste Teil der Arbeit eine philosophische und allgemeinpädagogische Reflexion des Selbstbestimmungsgedankens darstellt, widmet sich der folgende Teil

¹⁹ In Kapitel 11 näher dargestellt.

aus vier Gründen exemplarisch einem anderem Phänomen der jüngeren Erziehungswissenschaft: der pädagogischen Psychologie.

1. Seit der Jahrtausendwende wird innerhalb der Pädagogik von der sogenannten *empirischen Wende* gesprochen. Im Zuge der Lehr-Lern-Forschung werden fächerübergreifende Kompetenzen erforscht, worunter auch das Stichwort *selbstgesteuertes Lernen* fällt. Es wird versucht, die Erziehungswirklichkeit nicht mehr wie in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aus Sinneszusammenhängen heraus zu beschreiben, sondern ausschließlich mittels vermeintlich exakter und erfahrungsorientierter Methoden, Aussagen zu formulieren (vgl. Köck 2008: 112). Um aus lerntheoretischer Sicht anschlussfähig an den aktuellen Diskurs zu sein, wird selbstbestimmtes Lernen im Folgenden aus diesem Paradigma heraus beleuchtet.
2. Nach Baecker (2000: 93) ist die Annahme des bewusst handelnden Subjektes, das seinen eigenen Lernprozess steuert, die erste Voraussetzung für selbstbestimmtes Lernen. Da die Selbststeuerung des Lernprozesses zugleich ein Forschungsschwerpunkt der pädagogischen Psychologie ist, kommt man nicht umhin, diese Voraussetzung näher zu untersuchen.
3. Es hat sich gezeigt, dass das Zusammenspiel von Autonomie und Angewiesenheit entscheidend für die Entwicklung des Menschen ist und pädagogische Konzepte sich daran ausrichten sollten. Im schulischen Sinne liegt dabei das Hauptaugenmerk auf der Idee des selbstbestimmten Lernens. Bisher wurde noch nicht erörtert, wie diese beiden Konstituenten hinsichtlich des Lernprozesses und dessen Rahmenbedingungen zu beschreiben sind. Die pädagogische Psychologie hat sich sehr genau mit Lernprozessen auseinandergesetzt und kann Antworten auf diese Frage geben. Mittels ihrer kann aus den subjektiven Lernvoraussetzungen der Grad der zuzutrauenden Selbstbestimmung im Lernen abgeleitet werden.
4. Das Herausarbeiten der intra- und interindividuellen Lernvoraussetzungen ist das Bindeglied zu Teil III der Arbeit. Es erlaubt, zu erörtern, woran

selbstbestimmtes Lernen scheitern kann und wie in diesem Zusammenhang Beeinträchtigungen im Lernen zu bewerten sind.

Im Folgenden werden dazu verschiedene lernpsychologische Konzepte erläutert. Dabei wird zugleich auf historische sowie aktuelle Modelle zurückgegriffen, um den wissenschaftlichen Werdegang zum Selbstbestimmungsmotiv im Lernen nachzuempfinden. Anschließend wird versucht, diese lernpsychologischen Aspekte mit den bisher gemachten philosophischen, allgemeinpädagogischen und bindungstheoretischen Feststellungen in Beziehung zu setzen. Interessant ist dieses Kapitel der Arbeit vor allem auch, weil sich aus Perspektive der Lernpsychologie heraus, erfolgreiches Lernen und selbstbestimmtes Lernen gleichsetzen lassen. Ein weiterer bedeutsamer Aspekt sind die erwähnten neurowissenschaftlichen Hinweise im Zusammenhang zwischen sicherer Bindung und kognitiver Entwicklung. Diese scheinen zu bestätigen, dass Schüler aus schwierigen Familienverhältnissen, die an der Schule zur Lernförderung überrepräsentiert sind, vergleichsweise ungünstige kognitive Entwicklungsbedingungen haben (vgl. auch Barth 2000: 58). Die kognitivistisch orientierte Sichtweise der Lernpsychologie stellt somit ein weiteres Puzzleteil für selbstbestimmtes Lernen dar und lässt sich mit den Erkenntnissen zur Autonomieentwicklung aus Teil I verbinden. Somit formieren sich verschiedene Betrachtungsweisen auf den Autonomiegedanken zu einer bildungstheoretischen Forderung: Denn Selbstbestimmung als Erziehungsziel lässt sich durch soziale Eingebundenheit und selbstbestimmtes Lernen verwirklichen. Zu erreichen ist dies in inklusiven Lernkontexten durch eine Öffnung des Unterrichts.

6 Begriffsklärung

Begriffe wie selbstbestimmtes Lernen, Selbsttätigkeit, selbstgesteuertes Lernen, Selbstorganisation oder Selbsterziehung sind Schlagwörter in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, deren Verwendung häufig undifferenziert stattfindet (vgl. Pieter 2003: 13).

Eine Verwendung im schulischen Kontext unterscheidet selbstgesteuertes Lernen von selbstbestimmtem Lernen. Nach Pieter (2003: 16) ist beiden die Annahme der subjektiven Eigensteuerung von Lernprozessen gemein. Lernziel- und Lerninhalt hingegen werden dabei beim selbstgesteuerten Lernen extern vorgegeben, während sie beim selbstbestimmten Lernen ebenfalls dem Subjekt obliegen. Siebert (2001)

stellt in diesem Zusammenhang ebenfalls fest, dass diese „terminologische Unübersichtlichkeit [...] zum Teil auf unterschiedliche Denkgebäude zurückzuführen“ (ebd.: 24) ist. Selbstbestimmung stammt nach ihm aus einem emanzipatorisch-politischen Kontext, was sich sowohl mit der Begriffsannäherung aus dem etymologischen Teil²⁰ als auch mit dem Anliegen dieser Arbeit deckt.

6.1 Selbstbestimmtes Lernen

Die Übertragung des Selbstbestimmungsgedankens der abendländischen Moralphilosophie auf schulisches Lernen heißt, dass die Schüler ein Recht darauf haben, im schulischen Kontext selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen. Aus pädagogischer Perspektive ist Selbstbestimmung eine erstrebenswerte Schlüsselkompetenz des gegenwärtigen Subjekts, die sowohl Voraussetzung als auch Ziel von Schule und Unterricht darstellt. Mittels der Bindungstheorie bestätigt sich diese Annahme. Wobei die Autonomie als graduelle Kompetenz im Lernprozess einer sicheren Basis gegenübergestellt sein muss. Die Zusammenführung dieser Idee mit der Begriffsbestimmung Pieters ergibt einen Arbeitsbegriff für selbstbestimmtes Lernen, der folgendermaßen lautet:

Selbstbestimmtes Lernen ist als Form des selbstbestimmten Handelns ein Recht des Subjekts, sein Lernen selbst zu bestimmen. Das bedeutet, es ist in der Lage, den eigenen Lernprozess zu steuern und besitzt ein Mitspracherecht bei der Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten. Art und Ausmaß dieser Komponenten der Selbstbestimmung orientieren sich am individuellen Entwicklungsstand des Kindes. Wobei pädagogisches Personal und Lernumwelt die sichere Basis verkörpern, von welcher aus das lernende Subjekt zunehmende Selbstbestimmungskompetenz erwirbt.

6.2 Selbstgesteuertes Lernen

Dieser Terminus hingegen hat an sich weniger eine politische Dimension. Er entspringt der US-amerikanischen kognitivistischen Tradition und stellt eine Übersetzung des Begriffs self-directed learning²¹ dar. Vorerst war es ein Schlagwort der Erwachsenenbildung, im Zuge des Konzeptes des lebenslangen Lernens. Diese

²⁰ Kapitel 2.

²¹ Auch self-guided learning, oder self-regulated learning.

jüngere Entwicklung vollzieht sich ebenfalls im Rahmen der postmodernen Individuation von Lebensläufen. Zwar ist es eine Aufgabe der Schule, Lernende nach dem ersten Bildungsweg mit der Kompetenz zur Lebensbewältigung, zu der die Anforderung der lebenslangen Weiterbildung gehört, zu entlassen. Die Befassung mit dieser weiterführenden Thematik soll aber nicht Gegenstand der vorliegenden Arbeit sein.

Selbstgesteuertes Lernen bezieht sich also vor allem auf den subjektiven Lernprozess und beschreibt die internen Variablen, die diesem Prozess zugrunde liegen. Es ließe sich demnach als Teilaspekt des selbstbestimmten Lernens verbuchen. Die Fähigkeit, den eigenen Lernprozess selbst zu steuern, ist eine entscheidende subjektive Voraussetzung, um erfolgreich selbstbestimmt zu lernen.

7 Voraussetzungen selbstbestimmten Lernens aus lernpsychologischer Sicht

Die folgenden Konzepte entstammen alle der kognitivistischen Tradition und beschäftigen sich vor dem Hintergrund des selbstgesteuerten Lernens mit den Voraussetzungen erfolgreichen Lernens. Abweichend zur vorangegangenen Begriffsdifferenzierung werden in den Modellen zum Teil die Auswahl der Lerninhalte und Lernziele ebenfalls dem Subjekt zugeschrieben. Doch weicht dies die zuvor genannte Begriffsbestimmung nicht auf. Im Gegenteil, es macht vielmehr deutlich, dass selbstgesteuertes Lernen als erste Voraussetzung selbstbestimmten Lernens bereits Rückschlüsse auf die Autonomiekompetenz zulässt. Es soll im Folgenden nicht versucht werden, die begrifflichen Feinheiten zu erörtern. Von größerer Bedeutung ist es, die Konzepte hinsichtlich ihrer historischen und vor allem aktuellen Relevanz für selbstbestimmtes Lernen als spezifische Form des Rechts auf selbstbestimmtes Handeln in schulischen Einrichtungen zu untersuchen. Dabei stehen zwei Fragestellungen im Mittelpunkt: Wo liegen die Unterschiede und Gemeinsamkeiten? Welche subjektiven Voraussetzungen sind aus lernpsychologischer Sicht für selbstbestimmtes Lernen von Bedeutung?

7.1 Selbstgesteuertes Lernen bei Neber

Einer der ersten deutschen Vertreter ist Neber (1978), welcher den aus dem US-amerikanischen übersetzten Begriff selbstgesteuertes Lernen verwendet und ihn auf die Schulkindheit ausdehnt. Er verweist auf die sogenannte kognitive Wende in der

US-amerikanischen Psychologie, die eine neue Sicht auf das Lernen warf. Bis dato gingen behavioristisch geprägte Lerntheorien vor allem von externen Steuerungskomponenten im Lernprozess aus. Doch mit der Betonung der personeninternen Steuerung des Verhaltens ergeben sich aus lernpsychologischer Sicht Konsequenzen, die in einer Forderung nach selbstbestimmtem Lernen münden. Neber sieht die Idealform des Lernens im autonomen Handeln des Schülers. Seine Auffassung vom selbstgesteuerten Lernen gleicht dem vorgeschlagenen Arbeitsbegriff zum selbstbestimmten Lernen. Das lernende Subjekt soll hinsichtlich der Lernziele, der Lerninhalte, der Lernzeit, des Lernortes, der Lernmethoden und der Lernpartner verstärkt selbstbestimmt agieren. Darüber hinaus soll es nach Möglichkeit seinen Lernerfolg selbst bewerten (vgl. Neber 1978: 22; zit. nach Deitering 1995: 18). Diese Forderungen einer höheren Selbststeuerung stellt er an alle Organisationen, in denen Lernen stattfindet (vgl. Pieter 2003: 18). Selbstbestimmung ist für Neber eine Kompetenz, die es gilt, sukzessive aufzubauen. Demnach ist selbstbestimmtes Lernen bei Neber Voraussetzung erfolgreichen Lernens und Lernziel zugleich. Mit dem stückweisen Aufbau der Selbstbestimmung im Lernprozess geht ein gleichzeitiger Abbau fremdgesteuerter Instruktionen einher. Dieser Annahme folgt, dass Autonomie im Lernen verschiedene Ausprägungsgrade besitzt, die sich durch unterschiedliche Anteile von Selbst- beziehungsweise Fremdsteuerung auszeichnen (vgl. Neber 1978: 41 f.).

Im klassischen direkten Unterricht mit hoher Lehrerzentrierung und starrer Lernumgebung ist die Fremdbestimmung sehr hoch und wenig Eigeninitiative seitens des Lernalters gefragt. Um selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen, bedarf es daher offener Unterrichtsformen. Nur durch eine flexible Lernumwelt kann ein Individuum ein hohes Maß an Selbstständigkeit erreichen. Offener Unterricht ermöglicht eine Lernsituation, die dem individuellen Grad der Selbstbestimmungsfähigkeit des Schülers gerecht wird. Dabei sind für Neber der Erwerb von Wissen und das Lernen sozialer Kompetenzen gleich bedeutend. Neben der flexiblen Lernumwelt, die ein autonomer Lerner vorfinden soll, sind auch kognitive Kompetenzen seitens des Subjekts Bedingung für erfolgreiches selbstbestimmtes Lernen. Bevor der Schüler allerdings überhaupt selbstbestimmt lernen kann, muss die Fähigkeit dazu durch spezielle Trainingsprogramme gewissermaßen erst aktiviert werden (vgl. Neber 1978: 42).

Nebers Verdienst ist die Einführung des Terminus des selbstbestimmten Lernens in den deutschsprachigen schulpädagogischen und didaktischen Diskurs. Er stellte damit die entscheidenden Weichen, um die Schulpraxis anschlussfähig zu machen an das (post)moderne Bild vom selbstständigen Kind, das auch ein autonomer Lerner ist. Da er als Vorreiter auf dem Gebiet bezeichnet werden kann, ist es ihm nicht zu verdenken, dass sein Ansatz noch Lücken aufweist. Er beschreibt als Voraussetzungen zum selbstbestimmten Lernen vor allem metakognitive (Selbstanalyse, -planung, -organisation und -kontrolle) und kognitive Kompetenzen. Andere Bedingungen, wie zum Beispiel motivationale Aspekte, nennt er noch nicht. Außerdem mangelt es bei seinem Konzept an konkreten Methoden zur Umsetzung des selbstbestimmten Lernens (vgl. Deitering 1995: 21).

7.2 Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Deci & Ryan

Neber hat Ender der 1970er-Jahre in seiner Lerntheorie motivationale Faktoren weitestgehend ausgeklammert. Mittlerweile ist es allerdings common sense, dass die Bereitschaft, sich gezielt mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen, eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist (vgl. Hasselhorn & Gold 2006: 102). In Zusammenhang mit der Frage, wie selbstbestimmtes Lernen und Motivation zusammenhängen, stößt man auf die Arbeiten von Deci & Ryan (1993). Ihr Forschungsgegenstand zur Selbstbestimmung zielte vor allem auf die subjektiven Empfindungen beim Entscheidungs- und Handlungsprozess ab. Es ging ihnen nicht nur darum, zu erörtern, wann ein Individuum tatsächlich frei entscheidet, sondern sie wollten ebenfalls wissen, wann es sein Handeln subjektiv als selbstbestimmt erlebt. Dabei sind sie zu der Erkenntnis gekommen, dass nicht nur intrinsisch motivierte, sondern unter gewissen Umständen auch extrinsisch motivierte Handlungen als selbstbestimmt erlebt werden. Dieses Erleben steht in engem Zusammenhang mit der Bedeutung, die ein Individuum einem Handlungsziel zumisst. Auf Basis einer Theorie des Selbst haben Deci & Ryan einen Zusammenhang zwischen motivationalen Faktoren und Lernen postuliert. Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation geht von zwei Zugängen menschlicher Motivation aus:

- Die organismische Motivation, die fundamental für die stetige Integration der menschlichen Entwicklung ist.

- Die dialektische Motivation, die eine interaktive, permanente Beziehung zwischen dem Integrationsprozess und der sozialen Umwelt darstellt.

Diese zwei Motivationskomponenten konstituieren die Struktur des Selbst als Prozess und Ergebnis menschlicher Entwicklung. Die organismische Motivation bestimmt die Entwicklung des Individuums von Anfang an. Dabei sind vor allem angeborene psychologische Bedürfnisse, Fähigkeiten und Interessen von Bedeutung²². Durch die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt verfeinert sich diese Struktur im Laufe der Zeit. Das Selbst ist nach Deci & Ryan somit ein Produkt organismischer Dialektik (ebd. 224).

Das Motivationskonzept folgt dabei einem intentionalen Ansatz. Eine Handlung gilt dann als motiviert, wenn sie einen bestimmten Zweck verfolgt und das Individuum bereit ist, bestimmte Mittel zum Erreichen des Ziels einzusetzen. Diese motivierten Handlungen lassen sich qualitativ hinsichtlich ihres Grades an Selbstbestimmung unterscheiden. Frei gewählte (intrinsisch motivierte) Handlungen gelten als selbstbestimmt. Von außen initiierte (extrinsisch motivierte) Handlungen hingegen werden als fremdbestimmt wahrgenommen. Ähnlich der Vorstellung Nebers werden diese beiden Pole als Endpunkte eines Kontinuums verstanden, in das der subjektiv wahrgenommene Lernprozess einzuordnen ist.

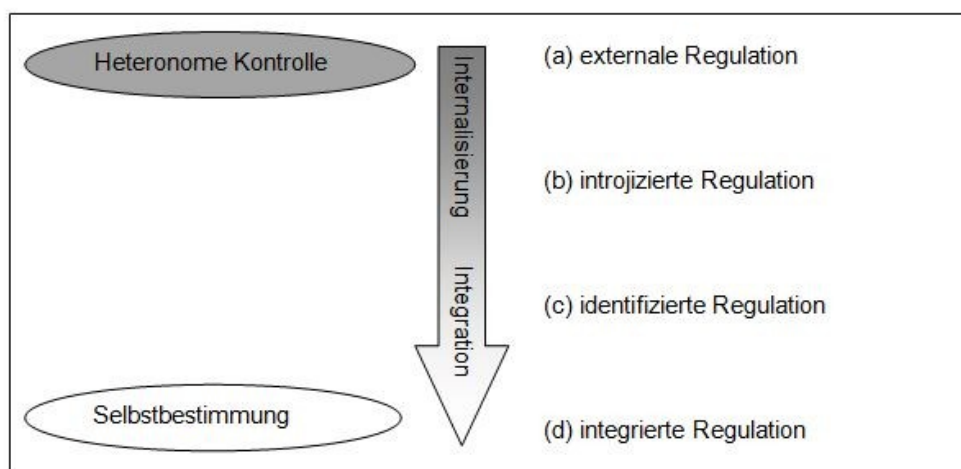
Intrinsisch motivierte Handlungen sind interessenbestimmt und bedürfen keiner externen Handlungsanstöße, Versprechungen (zum Beispiel Belohnungen) oder Drohungen. Das Individuum entscheidet sich aus inneren Gründen, wie Neugier, Exploration, Spontaneität und Interesse, dafür. Die intrinsisch motivierte Handlung ist demnach ein Prototyp selbstbestimmten Handelns und repräsentiert das Selbst (vgl. Deci & Ryan 1993: 226). Selbstbestimmtes Lernen zeigt sich demnach darin, dass die Schüler sich für den Lerngegenstand interessieren und Freude an der Auseinandersetzung mit ihm haben.

Extrinsisch motiviertes Handeln hingegen wird durch Aufforderungen außerhalb des Subjekts ausgelöst und tritt nicht spontan auf. Die Befolgung der äußeren Vorgaben motiviert sich dabei durch die Erwartung einer positiven oder negativen Handlungskonsequenz (vgl. ebd.). Das gängigste Beispiel im schulischen Kontext ist die Vergabe von Noten: Schüler lernen, weil sie eine gute Note erhalten

²² Dabei orientierten sie sich eng an der Maslowschen Bedürfnispyramide.

beziehungsweise eine schlechte Note vermeiden wollen. Das Interesse am Lerngegenstand spielt nur eine marginale Rolle. In diesem Zusammenhang gibt es auch Feststellungen darüber, dass extrinsisch angeleitete Handlungen intrinsische Motive zur Handlung unterminieren. Laut dieser Korrumpierungsthese, führen zusätzliche externere Motivatoren bei Personen, die etwas gern und aus freien Stücken tun, zur Verunsicherung darüber, ob sie nun tatsächlich aus freiwillig gehandelt haben oder nicht (vgl. Hasselhorn & Gold 2006: 105 f.). Deci & Ryan (1993: 226) sehen das Problem vor allem in der Delokalisierung des wahrgenommenen Handlungsgrundes von innen nach außen. Das natürliche Interesse am Lerngegenstand fällt demzufolge Schulnoten und Leistungsdruck zum Opfer.

Aufgrund dieser Erkenntnisse wurden extrinsische und intrinsische Faktoren in der Motivationsforschung lange als gegenteilig erachtet. Doch Deci & Ryan haben die extrinsische Motivation eingehender untersucht und konnten vier Typen extrinsischer Verhaltensregulation feststellen, die sich ebenfalls in ein Kontinuum aus heteronomer Kontrolle und Selbstbestimmung (Darstellung II-1) einordnen lassen.



Darstellung II-1 Extrinsische Motivation (nach Deci & Ryan 1993)

Die externe Regulation (a) markiert die stärkste Form der äußeren Verhaltenskontrolle und ist nicht durch Freiwilligkeit und Selbstbestimmung gekennzeichnet. Solche Handlungen führt eine Person nur auf Anreiz von außen (Belohnung oder Bestrafung) aus. Ein Beispiel wäre hier ein Schüler, der ausschließlich lernt, weil seine Eltern Druck ausüben und gute Noten von ihm erwarten.

Die introjizierte Verhaltensregulation (b) steht immer noch für eine hohe externe Verhaltenskontrolle. Allerdings ist sie bereits durch ein geringes Maß an Selbstbestimmung gekennzeichnet. Das heißt, ein direkter Handlungsanstoß ist hier nicht mehr zu finden, weil eine Person etwas von sich aus macht, weil es zum Beispiel gesellschaftlich erwünscht ist oder sie ansonsten ein schlechtes Gewissen hätte. Die externen Bedingungen sind internalisiert, bestehen aber separiert vom Selbst. Hier würde ein Schüler dann lernen, weil er sich durch schlechte Noten minderwertig vorkäme.

Wenn eine Person etwas nicht nur tut, weil sie das Gefühl hat, so handeln zu müssen, sondern weil sie es für wichtig hält, dann spricht man von identifizierter Verhaltensregulation (c). Hier herrscht bereits ein hohes Maß an subjektiv empfundener Selbstbestimmung. Das Individuum identifiziert sich mit externen Werten und Zielen und hat sie in ihr Selbstkonzept integriert. Ein Schüler, der auf dieser Stufe steht, setzt sich selbst ein Ziel, etwa einen bestimmten Abschluss zu erreichen, und arbeitet darauf hin.

Die höchste Form der empfundenen Selbstbestimmung extrinsisch motivierter Verhaltensweisen steht am Ende des Internalisierungsprozesses. Von integrierter Verhaltensregulation (d) spricht man dann, wenn die mit einer Handlung verknüpften Ziele und Werte zugleich fester Bestandteil des Selbstkonzeptes einer Person sind und nicht mit anderen Werteorientierungen konkurrieren. Hier gelingt es dem Schüler, unterschiedliche Rollen in ein kohärentes Selbst zu integrieren. Er kann sich als tüchtiger Lerner begreifen und zugleich zum Beispiel ein guter Sportler sein.

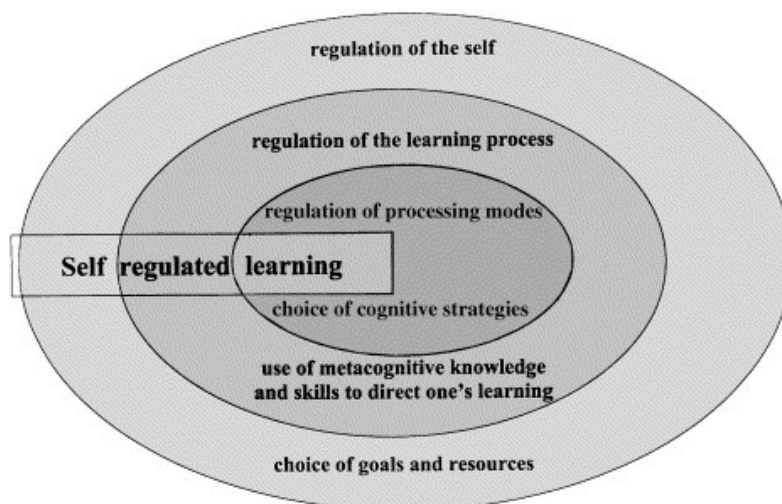
Diese gelungene Integration extern motivierter Verhaltensweisen konstituiert zusammen mit intrinsisch motivierten Handlungen das selbstbestimmte Handeln. Die beiden Formen sind sich dabei durchaus sehr ähnlich. Der einzige Unterschied ist im Zweck der Handlung begründet. Mit der integrierten Verhaltensregulation wird immer ein instrumentelles Ziel verfolgt. Die entsprechende Handlung wird jedoch freiwillig ausgeführt, weil das Individuum das Handlungsergebnis subjektiv hoch bewertet. Intrinsisch motivierte Handlungen hingegen sind autotelischer Natur. Der Ursprung der Handlung liegt in der Person und wird nur um ihrer selbst willen ausgeführt.

Daneben postulieren Deci & Ryan, dass bestimmte Energiequellen (Emotionen, physiologische und psychologische Grundbedürfnisse) in engem Zusammenhang mit motiviertem Verhalten stehen. Besonders den psychologischen Aspekten messen sie eine hohe Bedeutung zu. Dazu zählen sie das Bedürfnis nach Wirksamkeit

(Kompetenz), Autonomie und sozialer Eingebundenheit. Ein Mensch hat also den angeborenen Wunsch, sich mit seiner sozialen Umwelt zu verbinden, darin wirksam zu sein und sich dabei autonom zu fühlen. Wenn diese drei Faktoren im Verlauf der Entwicklung angemessen befriedigt werden, fördert das die intrinsische Motivation und die integrierte Regulation. Eine nicht ausreichende Bedürfnisbefriedigung hingegen hemmt die Ausbildung dieser und führt dazu, dass selbstbestimmtes Handeln nicht möglich ist.

7.3 Boekaerts' drei Schichten der Selbstregulation

Im Verlauf der lernpsychologischen Forschung wurden immer mehr relevante Komponenten bekannt und erforscht, die für selbstbestimmtes Lernen relevant sind. Während Neber vor allem auf kognitive und metakognitive Kompetenzen verweist, sehen Deci & Ryan motivationale Faktoren als zentral. Boekaerts' Modell (1999) (Darstellung II-2) synthetisierte die wichtigsten Erkenntnisse aus drei verschiedenen Denkrichtungen: der Lerntypenforschung, der Metakognitionsforschung und Theorien des Selbst (vgl. ebd.: 445) zu einem mehrschichtigen Modell. Dabei erweiterte sie die bis dato bestehenden Merkmalskomponenten zusätzlich um eine volitionale Komponente, die zusammen mit emotionalen und motivationalen Faktoren für die Regulation des Selbst stehen. Diese wiederum befinden sich nach Boekaerts in wechselseitigen Verknüpfungen zu kognitiven Regulationsaspekten im Lernprozess.



Darstellung II-2 Drei-Schichten-Modell der Selbstregulation (The three-layered model of self-regulated learning aus Boekaerts 1999: 449).

Die innere Ellipse steht für die Auswahl der primären Lernstrategien und der damit zusammenhängenden Regulation kognitiver Prozesse. Sie werden

phänomenologisch unterschieden in Memorier-, Organisations- und Elaborationsstrategien (Hasselhorn & Gold 2006: 91). Boekaerts versteht darunter die bevorzugten Herangehensweisen beziehungsweise Lernstile. Der Lerner muss über mehrere dieser verfügen, damit eine Regulation stattfinden kann. Inhaltlich lässt sich diese Ebene Boekaerts mit *Was-Fragen* erörtern (vgl. ebd.:). So kann sich der Schüler fragen, was er tun kann, um einen bestimmten Lerninhalt zu verinnerlichen. Die mittlere Ellipse ist die nächsthöhere Regulationsebene, die den gesamten Lernprozess repräsentiert. Hier sind die metakognitiven Lernstrategien verortet. Sie kontrollieren den gesamten Lernprozess. Das beinhaltet die Planung, Überwachung und Evaluation der kognitiven Lernstrategien. Hier sind *Wie-Fragen* ausschlaggebend (vgl. Boekaerts 1999: 449). Der Lerner fragt sich, wie er vorgehen möchte, wie angemessen die eingesetzten kognitiven Strategien sind und wie er sie optimieren kann.

Diese Steuerungsebene kann, je nach Beherrschung metakognitiver Lernstrategien, nicht nur internal, sondern auch external beziehungsweise gemischt erfolgen und unterliegt fachbezogenen intraindividuellen Unterschieden. Wobei sie die dauerhafte externe Lernprozesssteuerung in Anlehnung an Weinert et al. (1989) als durchaus problematisch bewertet:

They pointed out that external regulation is a form of support that replaces or compensates for low metacognitive awareness and that students who are not skillful in orienting, planning, monitoring, or evaluating their own performance may rely instead on the teacher's metacognitive skills [...] The point is that dependence on teachers works only as long as a teacher is available to take over, or to activate the students' poor self-regulatory skills. (Boekaerts 1999: 450)

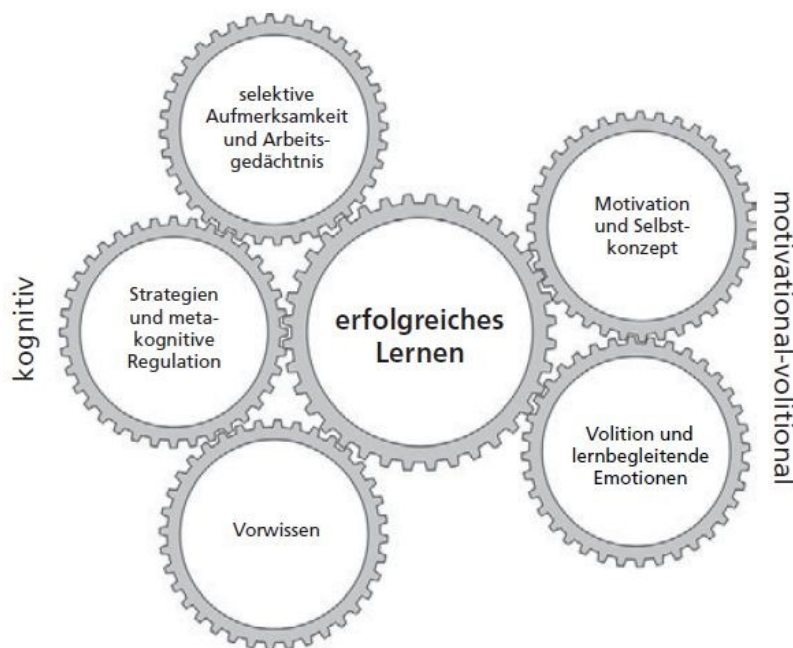
Externe Steuerung kann also nur eine Möglichkeit sein, Schülern zu helfen, deren metakognitive Kompetenzen noch nicht ausreichend ausgebaut sind. Eine dauerhafte und hochgradig externe Steuerung führt zu Abhängigkeiten und Hilflosigkeit und verhindert selbstbestimmtes Lernen.

Die äußere Ellipse steht für die Eingliederung des gesamten Lernprozesses, inklusive der darin enthaltenen kognitiven Strategien, in das Selbstkonzept des Menschen. Diese höchste Ebene umfasst die Regulation des Selbst und spricht motivationale, emotionale und volitionale Komponenten des Lernprozesses an. Boekaerts umschreibt diese Ebene mit *Warum-Fragen* (vgl. ebd.: 451 f.). Der Lerner fragt sich an dieser Stelle, warum er etwas lernen soll. Nur wenn diese Frage positiv beantwortet wird, sind die anderen beiden Ebene des *Wie* und *Was* relevant. Das

bedeutet, ein Lerner muss die Lerninhalte subjektiv als sinnvoll erachten, um sich überhaupt erst mit ihnen auseinanderzusetzen. Damit der gesamte Lernprozess von Erfolg gekrönt ist, müssen alle Schichten der Selbstregulation beherrscht werden.

7.4 Das INVO-Modell von Hasselhorn & Gold

Es konnten bisher einige Komponenten für erfolgreiches selbstbestimmtes Lernen aufgezeigt werden. Basal sind dabei die kognitiven Fähigkeiten – dazu zählen primäre Lernstrategien, Vorwissen und Informationsverarbeitungsprozesse. Darauf aufbauend sind metakognitives Wissen und Lernstrategien für die Planung, Durchführung und Bewertung von Lernprozessen relevant. Damit das Individuum diese aktiv selbst steuern kann, kommen motivationale Faktoren ins Spiel. Zusätzlich hat Boekaerts noch auf volitionale und emotionale Komponenten hingewiesen. Hasselhorn & Gold (2006) haben diese Komponenten weniger hierarchisch in ihrem INVO-Modell (INdividuelle VOoraussetzungen; Darstellung II-3) verdeutlicht.



Darstellung II-3 Modell der kognitiven und motivational-volitionalen individuellen Voraussetzungen erfolgreichen selbstbestimmten Lernens (INVO-Modell) (aus Hasselhorn & Gold (2006: 68))

Laut diesem Modell basiert erfolgreiches Lernen einerseits auf den kognitiven Aspekten Vorwissen, Lernstrategien und Prozessen im Arbeitsgedächtnis. Andererseits spielen motivational-volitionale Aspekte wie Emotionen, Motivation und Selbstkonzept eine Rolle. Sie beziehen sich vordergründig auf erfolgreiches Lernen, aber auch auf dessen Selbststeuerung. Sie konstatieren, dass lernpsychologische

Modelle einen gemeinsamen Kern besitzen. Dieser besteht in der Annahme eines Zusammenwirkens motivationaler und kognitiver Komponenten, die sich verschiedenartig klassifizieren lassen. In ihrem INVO-Modell (2006: 68) sehen Hasselhorn & Gold eine Einteilung, die sich auch auf erfolgreiches selbstgesteuertes und somit auf selbstbestimmtes Lernen anwenden lässt (vgl. ebd.: 308). Dieser Vorschlag soll aufgegriffen werden, um den aktuellen Forschungsstand zu lernpsychologischen Voraussetzungen für erfolgreiches selbstbestimmtes Lernen zusammenzufassen. Außerdem kommt dadurch zum Tragen, dass Lernen nur erfolgreich sein kann, wenn es selbstbestimmt ist beziehungsweise Aspekte der Selbstbestimmung enthält.

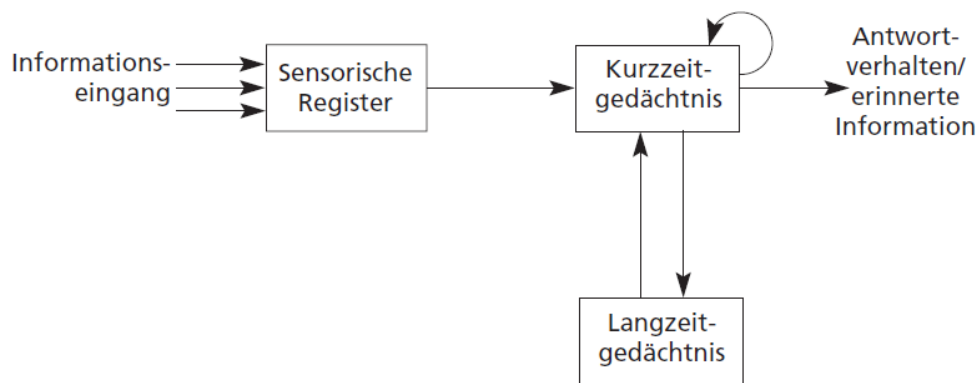
In den folgenden Kapiteln wird das vorgeschlagene INVO-Modell herangezogen, um die intraindividuellen und interindividuellen Voraussetzungen für erfolgreiches selbstbestimmtes Lernen herauszuarbeiten.

7.4.1 Kognitive Voraussetzungen

Wie Neber und Boekaerts Modelle zeigen, liegen erfolgreichem selbstbestimmtem Lernen kognitive Prozesse zugrunde. Hasselhorn & Gold teilen diese ein in:

- Aufmerksamkeit und Arbeitsgedächtnis
- Vorwissen
- Strategien und metakognitive Regulation

Bei ihren Erläuterungen zur Relevanz von Aufmerksamkeit und Arbeitsgedächtnis (vgl. ebd. 2006: 69 - 81) beziehen sich Hasselhorn & Gold auf das modale Modell der menschlichen Informationsverarbeitung (Darstellung II-4) von Atkinson & Shiffrin (1968). Lernen ist demnach als kognitiver Prozess des Wissenserwerbs zu verstehen. Diese Behaltensleistung des Gedächtnisses ist abhängig vom Zusammenspiel dreier Komponenten des Gedächtnissystems. Das sind die sensorischen Register (auch sensorisches Gedächtnis oder Ultrakurzzeitgedächtnis), das Kurzzeitgedächtnis (bei Hasselhorn & Gold Arbeitsgedächtnis) und das Langzeitgedächtnis.



Darstellung II-4 Modales Modell der menschlichen Informationsverarbeitung (aus Hasselhorn & Gold 2006: 50)

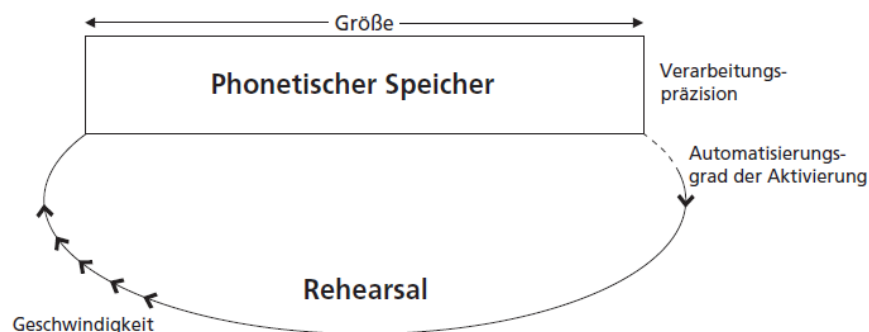
Beim Lernprozess wird der Schüler mit Informationen konfrontiert. In einem Verarbeitungsprozess werden diese, zunächst unbewusst, im modalspezifischen sensorischen Register aufgenommen. Als Voraussetzung für erfolgreiches absichtliches und zielgerichtetes Lernen müssen also zunächst einmal die sensorischen Register gut funktionieren. Der eigentliche Lernprozess beginnt aber erst mit der bewussten Wahrnehmung im Arbeitsgedächtnis. Denn nicht alle im sensorischen Register aufgenommenen Informationen werden tatsächlich ans Arbeitsgedächtnis weitergeleitet. Dies hängt davon ab, welchen Informationen der Lernende Aufmerksamkeit zuwendet, das heißt, welche Informationen er als wichtig erachtet und welche nicht. Dabei spielen Vorwissen, Ziele und die Informationsmerkmale selbst eine Rolle. Zudem kann der Vorgang der Selektion gezielt oder unwillkürlich ablaufen. Die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses ist zudem, was die zu verarbeitende Informationsmenge und zeitliche Informationsaufbewahrung betrifft, begrenzt. Diese spezifischen Funktionen der Aufmerksamkeitszuwendung können bei unterschiedlichen Personen unterschiedlich gut ausgeprägt sein. Man spricht hierbei von interindividuellen Differenzen.

Wenn zu viele Informationen auf den Lerner eindringen, die die Kapazität seines Arbeitsgedächtnis sprengen, besteht die Gefahr der Überforderung und die vorgefundenen Informationen gehen verloren. Zudem bestehen auch in der Geschwindigkeit der Informationsverarbeitung interindividuelle Unterschiede.

Das Arbeitsgedächtnis selbst unterteilt sich in zwei Komponenten. Das visuell-räumliche Gedächtnis besteht nach Logie (1995) aus einem visuellen und einem räumlichen Speicher. Im visuellen Speicher sind Merkmale wie Form und Farbe vorhanden. Die räumliche Komponente lässt sich mit der Metapher eines innerlichen Schreibprozesses umschreiben. Es ist eine Art räumlicher Mechanismus, der die

Informationen des visuellen Speichers innerlich wiederholt und dem Lernenden verfügbar macht.

Der zweiten Komponente, dem phonologischen Arbeitsgedächtnis (Darstellung II-5), wird im schulischen Lernen eine besonders hohe Bedeutung beigemessen. Zudem wird sie häufig zur Erklärung der Entstehung von Lernbeeinträchtigungen, insbesondere von Lese-Recht-Schreibschwierigkeiten, herangezogen²³ (vgl. Barth 2000: 126). Hier werden die Informationen unabhängig vom visuellen Speicher bearbeitet. Baddeley (1986) teilte ihn in einen phonetischen Speicher, der die klanglichen und sprachlichen Merkmale einer Information für ca. zwei Sekunden speichern kann, und einen subvokalen Kontrollprozess ein. Da der phonetische Speicher sehr kurz ist, werden wichtige Informationen durch den subvokalen Kontrollprozess verfügbar gemacht. Das ist sehr wichtig, damit man am Ende eines gehörten Satzes noch weiß, wie er begonnen hat. Durch ein ständiges inneres Wiederholen wird eine stetige Auffrischung der Repräsentationen des phonetischen Speichers gewährleistet.



Darstellung II-5 Zwei-Komponenten-Modell des phonologischen Arbeitsgedächtnisses (aus Hasselhorn & Gold 2006: 79)

Wie bereits erwähnt, ist für die Auswahl relevanter Informationen das Vorwissen (vgl. Hasselhorn & Gold 2006: 81 - 91) eines Lernalters von Bedeutung. Das bereits konstruierte beziehungsweise erworbene Wissen wird im Langzeitgedächtnis aufbewahrt. Jedes Mal, wenn ein Schüler mit neuem Wissen konfrontiert wird, kann er, insofern vorhanden, auf bisheriges Wissen zurückgreifen und dieses mit dem neuen Wissen verknüpfen. Dieses Vorwissen ist daher nicht nur

²³ Zumeist unter dem Stichwort *Phonetisches Rekodieren im Arbeitsgedächtnis* zu finden. Es konnte festgestellt werden, dass Schüler mit LRS häufig eine verminderte Kapazität des phonetischen Speichers (bei Barth die Hör-Gedächtnis-Spanne) und/oder eine geringere Geschwindigkeit der Rehearsal-Schleife aufweisen.

„Repräsentationsinhalt im Langzeitgedächtnis geworden – es ist zugleich eine der wesentlichen Voraussetzungen bzw. Bedingungen für weiteres Lernen“ (ebd.: 81). Dabei ist der Lerner umso erfolgreicher, je mehr Vorwissen ihm zur Verfügung steht. Jedes lernende Subjekt besitzt hinsichtlich Ausmaß und Qualität unterschiedliches Vorwissen. Daher sehen Hasselhorn & Gold darin eine bedeutende Komponente zur Erklärung der interindividuellen Unterschiede im Lernerfolg. Damit Vorwissen tatsächlich positive Lerneffekte erzielt, muss es zunächst aktiviert werden. Darüber hinaus muss es einen inhaltlichen Bezug zum Lerngegenstand geben und mit dem neuen Wissen kompatibel sein. Wenn irrtümliche Vorkenntnisse und neues Wissen im Konflikt zueinander stehen, dann kann das nachteilig für den Lernprozess sein. Bei jüngeren Kindern führt dies eventuell zu Verwirrungen (vgl. ebd.: 86) und im Allgemeinen kann es zum Übertragen des falschen Vorwissens auf das neue Wissen kommen, was zu Fehleinschätzungen führen kann (ebd.: 88). Zudem sind falsche Analogien nicht unüblich²⁴.

Zusammenfassend postulieren Hasselhorn & Gold (2006: 89) drei verschiedene Arten, wie bereits Vorwissen neuen Wissenserwerb beeinflusst:

- Es erleichtert die Entscheidungen des sensorischen Gedächtnisses über relevante und irrelevante Informationen.
- Das Arbeitsgedächtnis wird entlastet, indem vorhandene Konzepte schneller aktiviert und mit den neuen verbunden werden können.
- Vorwissen kann das Interesse am Thema wecken, was die Bereitschaft zur Nutzung weiterer lernrelevanter Ressourcen erhöht.

Zudem steht Vorwissen im Zusammenhang mit einer weiteren kognitiven Voraussetzung für erfolgreiches selbstbestimmtes Lernen: die Nutzung von Lernstrategien und deren metakognitive Regulation (ebd.: 89 - 102).

Unter Lernstrategien im Allgemeinen

versteht man Prozesse bzw. Aktivitäten, die auf ein Lern- oder Behaltensziel ausgerichtet sind und die über die obligatorischen Vorgänge bei der Bearbeitung einer Lernanforderung hinausgehen. Lernstrategien weisen wenigstens eine zusätzliche akzessorische Eigenschaft auf, indem sie entweder intentional, bewusst,

²⁴ Ein anschauliches Beispiel für falsche Analogien sind die sogenannten *false friends* im Englischunterricht. Beliebt ist dabei oft das Wortpaar ‚wer - who‘ vs. ‚where - wo‘.

spontan, selektiv, kontrolliert und/oder kapazitätsbelastend sind bzw. eingesetzt werden.
(ebd. 2006: 90)

Eine Lernstrategie anzuwenden ist somit ein zielgerichteter Prozess, der mehr ist als bloße Informationsverarbeitung. Zu diesen beiden Notwendigkeiten muss zudem noch mindestens eine weitere der aufgeführten Eigenschaften hinzutreten, um von Lernstrategien sprechen zu können. So können jene zum Beispiel ebenso spontan und intuitiv hervorgebracht werden und müssen nicht zwangsläufig die Merkmale der Bewusstheit oder Absichtlichkeit erfüllen. Für die Eigenschaften der Selektivität gilt Ähnliches. So kann es durchaus Lernsituationen geben, bei denen eine Auswahl zwischen mehreren Lernstrategien nicht möglich oder sinnvoll ist. Zudem müssen vor allem gut beherrschte Strategien nicht immer kontrolliert werden und sie beanspruchen durch Automatisierungsprozesse eine geringere Kapazität im Arbeitsgedächtnis. Bei neu erlernten Strategien hingegen ist Kontrolle fast unverzichtbar und sie beanspruchen eine eher höhere Kapazität.

Zusätzlich unterscheiden Hasselhorn & Gold, in Anschluss an Dansereau (1985) und Weinstein & Mayer (1986) zwischen primären kognitiven und metakognitiven Strategien und sekundären Stützstrategien des externen Ressourcenmanagements. Letztere haben einen externen Bezug, wie zum Beispiel die Optimierung der Lernumwelt. Für die individuellen Voraussetzungen selbstbestimmten Lernens sind daher nur die primären Lernstrategien relevant.

Die kognitiven Lernstrategien unterteilen Hasselhorn & Gold nicht phänomenologisch wie Boekaerts (1999), sondern eher funktional-hierarchisch in mnemonische, strukturierende und generative Lernstrategien. Mnemotechniken kommen vor allem beim Einprägen isolierter Fakten zum Einsatz, wie zum Beispiel das Lernen von Vokabeln oder dem Einmaleins. Wenn ein Schüler strukturierende Strategien anwendet, dann versucht er zunächst, den Lerninhalt zu ordnen. Das bedeutet die Informationsflut bei einem komplexen Thema zuerst auf das Wesentliche zu reduzieren und sie zum Beispiel semantisch zu gruppieren. Das tiefe Verständnis von Informationszusammenhängen hingegen wird durch generative Strategien ermöglicht. Diese zielen auf Elaboration und Verknüpfung mit dem Vorwissen ab.

Bei sehr komplexen Lernanforderungen, die zeitlich und inhaltlich äußerst umfassend sind, reicht das bloße Beherrschen kognitiver Strategien allerdings nicht aus. Jemand, der sich erfolgreich und selbstbestimmt mit einem sehr umfangreichen

Sachverhalt auseinandersetzen will, etwa weil er für eine anstehende Prüfung lernt, benötigt daher auch die Fähigkeit, die vorhandenen Lernstrategien flexibel, kritisch und reflektiert einzusetzen. Er muss also in der Lage sein, sie zu steuern, weshalb man hier von metakognitiven Lernstrategien (Hasselhorn & Gold 2006: 93 - 102) spricht. Dazu zählen Planung, Überwachung, Bewertung und Regulation des Lernprozesses. Das bedeutet, am Anfang eines Lernprozesses muss der Lernende das Lernvorhaben planen können. Dazu muss er wissen, welches Ziel er verfolgt. Zudem muss er wissen, wie er diese erreichen kann. Dann kann er sich überlegen, welche Strategien er anwenden will und welchen Zeitplan er dabei verfolgt.

Während des Lernprozesses muss er diesen überwachen und gegebenenfalls regulierend einschreitend, insofern nicht antizipierte Ereignisse eintreten. Das könnte passieren, wenn das Zeitmanagement versagt, weil der Lerninhalt schwieriger ist als gedacht oder die Konzentration aufgrund intraindividuelle Schwankungen nicht in dem Maße gegeben ist wie nötig. Ist das Lernvorhaben beendet, wird das Resultat mit dem anfangs gesetzten Ziel verglichen. Auch der Lernprozess wird reflektiert und die angewendeten Strategien hinsichtlich Effizienz und Anwendungsbeherrschung bewertet. Dabei wird neues metakognitives Wissen erworben, auf das beim nächsten Lernvorhaben zurückgegriffen werden kann.

Aber wie werden diese Lernstrategien erworben? Hasselhorn & Gold sprechen in diesem Zusammenhang von einem mühsamen Geschäft (vgl. ebd.: 97), weil es nur selten zu einem zufälligen Strategieerwerb kommt. Meistens müssen sie bewusst erlernt werden. Zudem wird auch ein gewisser Reifegrad benötigt, um komplexere Strategien beherrschen zu können. Dies ist meist im Alter zwischen 15 und 16 Jahren der Fall. Einfache Behaltensstrategien hingegen werden auch schon im Grundschulalter spontan aufgezeigt. Zudem wird zwischen verschiedenen Stadien des Strategieerwerbs unterschieden:

Im Grundschulalter bringen Kinder Strategien in der Regel noch nicht spontan hervor. Sie sind nicht in der Lage, strategisches Verhalten zu zeigen, weil ihnen die nötigen Vorbedingungen fehlen. Selbst demonstrierte Strategien können sie wegen diesem Mediationsdefizit nicht nutzen.

Im zweiten Stadium verfügen die Schüler über die nötigen Mediatoren, sind aber nicht in der Lage, die erlernten Strategien spontan einzusetzen. Sie müssen extern dazu aufgefordert und instruiert werden. Hier spricht man vom Produktionsdefizit.

Bevor der effektive Strategieerwerb beginnt, kann altersunabhängig noch ein weiteres Stadium auftreten: das Nutzungsdefizit. Strategien werden zwar spontan hervorgebracht, doch Lernleistung wird nicht sofort positiv beeinflusst, weil eine unzureichende Automatisierung zu viel Kapazität des Arbeitsgedächtnisses verbraucht. Das heißt, wenn komplexe Lernstrategien im Unterricht angewendet werden sollen, können schnell motivationale Probleme auftreten, da der Lernerfolg sich nicht gleich einstellt. Wenn Schüler dann den Nutzen der Strategie bezweifeln, befinden sie sich in einem sogenannten Motivationstal.

Die volle Strategiereife gilt als erreicht, wenn Strategien spontan auftreten und effizient genutzt werden können.

7.4.2 Motivational-volitionale Voraussetzungen

Die motivationalen Voraussetzungen sind für selbstbestimmtes Lernen von besonderem Interesse. Wie Deci & Ryan 1993 bereits postulierten, liegt hier das Tor zur subjektiven Autonomiewahrnehmung. Hasselhorn & Gold verknüpfen in ähnlicher Weise Motivation und Selbstkonzept (2006: 102 - 113) miteinander. Demnach kann das Interesse für einen Gegenstand mit dem Wunsch nach Identifikation mit demselben einhergehen. Im schulischen Lernen sind allerdings nicht nur thematische Interessen von Bedeutung. Selbst wenn ursprünglich extrinsisch geschaffene Lernsituationen durch interne Regulation subjektiv als selbstbestimmt gelernt empfunden werden, so wird es kaum möglich sein, jegliche Lerninhalte auf diese Weise an das lernende Subjekt heranzutragen. Folglich werden Schüler ebenso mit Themen konfrontiert, denen sie auf den ersten Blick keine subjektive Bedeutung beimessen.²⁵ Ihre Relevanz für das Subjekt gewinnen sie erst sekundär durch soziale, kulturelle, gesellschaftliche oder zukunftsbedeutende Aspekte. Damit der Schüler sich auch mit diesen Lerngegenständen beschäftigt, muss er lern- und leistungsmotiviert sein. Dies betrifft die generellen Eigenschaften eines Individuums wie es Lern- und Leistungssituationen, unabhängig von persönlichen Interessen, begegnet. Dieses Verständnis von Motivation ist allerdings nicht zu verwechseln mit den Anforderungen einer leistungsorientierten Gesellschaft an ein ökonomisch verwertbares Individuum. Rheinberg (1997) macht deutlich, dass es auch hier um die subjektive Aneignung der Lernumwelt geht.

²⁵ Genau hier liegt die Verantwortung des Curriculums, Lerninhalte zu formulieren, die tatsächlich eine gesellschaftliche und zukunftsbedeutende Relevanz für das Individuum haben und nicht nach Interessen ökonomischer Verwertbarkeit geformt sind.

Leistungsmotiviert im psychologischen Sinne ist ein Verhalten nur dann, wenn es auf die Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit zielt, und zwar in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab, den es zu erreichen oder zu übertreffen gilt. Man will wissen, was einem in einem Aufgabenfeld gerade noch gelingt und was nicht, und strengt sich deshalb besonders an.

(ebd.: 58; zitiert nach Hasselhorn & Gold 2006: 106 f..)

Dieser subjektive Gütemaßstab kann situativ schwanken. Wer trotz Krankheit an einer Klassenarbeit teilgenommen hat und die Aufgaben zum Teil bewältigen konnte, könnte mit dieser Leistung durchaus zufrieden sein. Das gleiche Ergebnis nach einer Phase wochenlangen Lernens könnte hingegen für Frustration sorgen. Atkinson (1957) hat diese subjektiv-situativen Gütekriterien, in der Psychologie Anspruchsniveausetzung genannt, im Risiko-Wahl-Modell veranschaulicht. Demnach hängt diese mit der Erfolgswahrscheinlichkeit und dem Erfolgsanreiz zusammen. Das heißt, eine subjektiv leicht empfundene Lernsituation besitzt eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit, stellt aber keine Herausforderung für das Individuum dar. Dieser niedrige Erfolgsanreiz führt zu geringer Motivation. Eine schwierig empfundene Anforderung hingegen besitzt einen hohen Erfolgsanreiz, die geringen Erfolgsaussichten allerdings demotivieren. Optimal ist demzufolge eine ausgewogene Mischung aus Erfolgsanreiz und -wahrscheinlichkeit. Eine subjektiv mittelschwer empfundene Aufgabe bringt mittlere Erfolgsaussichten und maximale Lern- und Leistungsmotivation. Allerdings stellen Hasselhorn & Gold fest, dass dieses plausible Modell nicht hinreichend ist, um interindividuelle Unterschiede im Leistungsmotiv zu beschreiben. Denn es existieren einerseits auch Personen, die eine Vorliebe für schwierige Aufgaben entwickelt haben. Andererseits gibt es jene, die sehr leichte Anforderungen bevorzugen. Um dieses Phänomen zu beschreiben, bedarf es anderer Modelle. Hasselhorn & Gold zählen folgende zu den wichtigsten:

Erfolgsmotiviert vs. misserfolgsängstlich

Erfolgsmotivierte Personen gehen Anforderungen eher zuversichtlich an. Wenn sie die Wahl haben, entscheiden sie sich, gemäß dem *Risiko-Wahl-Modell*, für Aufgaben aus dem mittleren Anforderungsbereich. Misserfolgsängstliche Personen tendieren dazu, Leistungssituationen aus Furcht vor Misserfolg aus dem Weg zu gehen. Im Fall der Wahlfreiheit entscheiden sie sich für sehr leichte Aufgaben, um Misserfolg ausschließen zu können. Mitunter wählen sie aber auch sehr schwierige Aufgaben,

weil ein Scheitern dann nur bedingt Rückschlüsse auf die eigenen Fähigkeiten zulässt.

Attributionsstile

In Auseinandersetzung mit ihrer Lernleistung suchen Lerner zumeist nach Ursachen für die Lernergebnisse. Diese Kausalattributionen unterscheiden sich bei Erfolgsmotivierten und Misserfolgsängstlichen systematisch. Erstere begründen ihre Lernleistungen eher mit internalen Faktoren. Das heißt, gute Lernleistungen führen sie zum Beispiel auf eigene Kompetenzen und Misserfolge etwa auf mangelnde Anstrengung zurück, zuweilen aber auch auf externe Faktoren wie Pech. Letztere hingegen neigen bei guten Leistungen zu externalen Kausalattributionen, zum Beispiel leichte Aufgabenstellungen. Misserfolg schreiben sie dagegen internalen Ursachen, wie etwa mangelnder Kompetenz, zu. Bei misserfolgsängstlichen Personen führen Erfolgssituationen zu einem geringem Belohnungsempfinden und Misserfolg zu starker Betroffenheit. Der Anreiz, neuen Anforderungen positiv zu begegnen, sinkt.

Lernrelevante Selbstkonzepte

Kausalattributionen und Selbstkonzept stehen in einer engen Beziehung zueinander. Bei erfolgsmotivierten Personen ist eine Lernanforderung eine positive Herausforderung, die zu „hohen Selbstwertungsaffekten“ (Rheinberg 1997: 81; zitiert nach Hasselhorn & Gold 2006: 111) führen kann. Versagen führt zwar zu Ärger, kann aber zugleich Anreiz für die nächste Herausforderung sein. Mit jedem neuen Lernerfolg wird ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten gestärkt. In diesem Zusammenhang scheint es nur folgerichtig, dass Erfolgsmotivierte in der Regel über ein positiveres Fähigkeitskonzept verfügen als Misserfolgsängstliche. Außerdem besitzen erfolgsmotivierte Lerner über eine realistischere Selbsteinschätzung der eigenen Kompetenzen.

Die beschriebenen kognitiven und motivationalen Merkmalsbereiche dominierten die Wissenschaft der Lernpsychologie seit Ende der 1980er-Jahre. Um intraindividuelle Unterschiede im Lernverhalten ausreichend erklären zu können, gelten diese im *GIV*-

*Modell*²⁶ von Pressley et al. (1989) aufgeführten Komponenten als nicht hinreichend. Hasselhorn & Gold (2006: 67) plädieren daher für eine Erweiterung um eine weitere Determinante, um individuelle Lernvoraussetzungen angemessen beschreiben zu können: die Willensbildung (Volition) und die damit eng verknüpften lernbegleitenden Emotionen (ebd.: 113 - 121).

Die kognitiven Voraussetzungen zum erfolgreichen selbstbestimmten Lernen zu besitzen und die Absicht zu haben, sich mit einem Lerngegenstand zu beschäftigen, ist nicht hinreichend, um ein angefangenes Lernvorhaben auch tatsächlich zu Ende zu bringen. Besonders bei umfangreichen Lernanforderungen mit höherem Zeitaufwand lässt die Leistungsmotivation nach. In diesen Fällen ist das erfolgreiche selbstbestimmte Lernen von der Bereitschaft abhängig, trotz nachlassender Motivation am Ball zu bleiben, was durch die Aktivierung volitionaler Kräfte gelingt. Umgangssprachlich lässt sich Volition auch mit Durchhaltewillen umschreiben. Das sich selbst-kontrollierende lernende Subjekt muss sich aktiv auf relevante Informationen konzentrieren, störende Reize ausblenden und inadäquate Reaktionen unterdrücken können, um gesetzte Lernziele zu erreichen (vgl. Pieter 2003: 33). Das selbstbestimmte Lernverhalten soll überwacht, reguliert und kontrolliert werden. Damit wird eine Parallele zu metakognitiven Lernvoraussetzungen deutlich, die nach Hasselhorn & Gold damit zu erklären ist, dass Volition sowohl kognitive als auch motivationale und emotionale Prozesse steuert. Metakognition ist somit eine Teilmenge der Volition.

Diese Teilmengen wurden bisher ausführlich beschrieben. Doch wie sieht es mit den lernrelevanten Emotionen aus? Emotionen haben einen großen Einfluss auf das menschliche Dasein und bestimmen zuweilen auch die Frage nach der *conditio humana*. Jedes menschliche Subjekt trägt Gefühle in sich, die positiver oder negativer Art sein können. Diese beeinflussen die selektive Aufmerksamkeit und die Selbstwahrnehmung eines Individuums und somit auch das Lernen in hohem Maße. Nach Hasselhorn & Gold ist bezüglich der Auswirkungen von Emotionen auf Lernprozesse weiterer Forschungsbedarf notwendig. Ein vorerst plausibles Modell liefern Pekrun & Schiefele (1996, vgl. Hasselhorn & Gold, 2006: 116 - 117), die einen

²⁶ Erfolgreiches Lernen als gute Informationsverarbeitung. Dieses Modell bezieht sich in seiner Darstellung eines planvollen, selbstgesteuerten Lernens vor allem auf die Informationsverarbeitungsmodelle des menschlichen Gedächtnisses.

lernrelevanten Einfluss in positiven, aktivierend negativen und desaktivierend negativen Emotionen sehen.

Zu den positiven Emotionen gehören Gefühle wie Lernfreude, leistungsbezogene Hoffnung oder Stolz. Sie besitzen einen förderlichen Einfluss auf die intrinsische Handlungsmotivation. Zwar haben sie, wie alle Emotionen, einen kapazitätsbelastende Effekt auf das Arbeitsgedächtnis: Durch die Vorteile, die positive Emotionen für das Lernen haben, wird dieser allerdings mehr als kompensiert.

Angst und Ärger werden den aktivierend negativen Emotionen zugerechnet. Sie können sich positiv auf das Lernen auswirken, weil sie die physische und psychische Handlungsbereitschaft und die Nutzung von Lernstrategien aktivieren. Zugleich haben sie auch negative Effekte. Die Belastung des Arbeitsgedächtnisses vermindert die notwendige Aufmerksamkeit für den Lernprozess. Zudem wirken sie sich nachteilig auf die intrinsische Motivation aus. Allerdings vermögen sie, desaktivierende negative Emotionen zu verhindern. Zu diesen zählen Hoffnungslosigkeit und Langeweile, weil sie der Elaboration von Lerninhalten entgegenstehen und sowohl die intrinsische als auch die extrinsische aufgabenbezogene Motivation vermindern. Außerdem entziehen sie ebenfalls die notwendige Aufmerksamkeit für den erfolgreichen selbstbestimmten Lernprozess.

Doch wie kommt es dazu, dass das lernende Subjekt im Falle auftretender Schwierigkeiten während des Lernprozesses diesen tatsächlich weiter ausführt? Nach Kuhl (1987,1996; zitiert nach Hasselhorn & Gold 2006: 119) sind die Reaktionen interindividuell verschieden, aber intraindividuell stabil. Er unterscheidet dabei zwischen Handlungs- und Lageorientierung. Handlungsorientierte Individuen zeichnen sich durch besonders gut gelungene Handlungskontrolle aus und finden schnell Handlungsalternativen. Lageorientierte hingegen neigen dazu, in Problemsituation. Sie brauchen Anleitung von außen, um wieder handlungsfähig zu sein. Hasselhorn & Gold (2006) verweisen an dieser Stelle auf das Konzept der erlernten Hilflosigkeit

Auch wenn es auf den ersten Blick verlockend ist, so sind diese beiden Handlungstendenzen nicht grundsätzlich positiv oder negativ zu bewerten. Denn Zögern und Nachdenken kann unter Umständen auch vorteilhaft gegenüber allzu schnellem Handeln sein.

8 Zusammenführung

Teil I und Teil II stellen unterschiedliche Blickwinkel auf einen Sachverhalt dar. Unter der Metaüberschrift I ging es darum, den Kern des Autonomiegedankens in seiner philosophischen, pädagogischen und gesellschaftlichen Relevanz herauszuarbeiten und den pädagogischen Diskurs kritisch zu hinterfragen, indem auf die Angewiesenheit des Individuums auf seine soziale Umwelt verwiesen wurde. Das letzte Kapitel zeigte aus Sicht des Kognitivismus eine heuristische Beschreibung individueller Voraussetzungen für erfolgreiches selbstbestimmtes Lernen auf. Im Folgenden werden diese lernpsychologischen Konzepte hinsichtlich ihres möglichen Bezugs zum ersten Teil kurz vorgestellt.

Neber (1978) hat die Idee des selbstgesteuerten beziehungsweise selbstbestimmten Lernens in die deutschsprachige Wissenschaft eingeführt. In seinem Sinne lässt sich selbstbestimmtes Lernen als ein Recht auf selbstbestimmtes Handeln verstehen. Schulische Einrichtungen müssen dem Subjekt den nötigen Freiraum dafür in offenen Lernsituationen schaffen. Durch diese soll der Schüler zunehmend selbstständig entscheiden, was er wann, wie, wo und mit wem lernt. Dabei ist seine Vorstellung von Autonomie als Kompetenz eher prospektiv lokalisiert: Für ihn ist selbstbestimmtes Lernen vor allem ein Lernziel. Pädagogische Intervention legitimiert sich bei ihm durch die anfängliche Angewiesenheit des Schülers auf den Lehrer und bestimmte Trainingsprogramme. Aber auch zu Beginn sollte dem Schüler ein gewisses, wenn auch nur geringes, Maß an Selbstbestimmung zukommen. Bindungstheoretische Aspekte an sich lassen sich bei Neber zwar weniger finden, dennoch wird die Komplementarität von Autonomie und Angewiesensein auch in seiner Lerntheorie deutlich. Angewiesenheit, gekoppelt an ein höheres Maß an Fremdbestimmung, steht bei Neber am Anfang des Lernentwicklungsprozesses, in dessen Verlauf das Individuum immer mehr und mehr Selbstbestimmung erhalten soll. Aus der sicheren Basis des angeleiteten Lernens heraus, kann das Subjekt sich zu einem kompetenten autonomen Lerner entwickeln

Deci & Ryans (1993) Auffassung von selbstbestimmtem Handeln steht in engem Zusammenhang mit motivationalen Faktoren. Dabei lokalisieren sie den Wunsch nach Autonomie als psychologisches Grundbedürfnis. Ihre Forschungen haben

gezeigt, dass bereits Kleinkindern ein gewisses Maß an Selbstbestimmung und Unabhängigkeit gewährt werden muss, damit sie selbstbestimmt handeln können. Ähnlich der Bindungstheorie wird der Beziehung zu signifikanten Anderen in den ersten Lebensjahren eine hohe Bedeutung beigemessen. Die Beziehungspersonen haben die Aufgabe, die Kinder in ihrem Autonomiebestreben zu unterstützen und ihre innere Beteiligung zum Ausdruck zu bringen. So können sich die Kinder als autonom und selbstwirksam erleben. Das sind die wichtigsten Komponenten für selbstbestimmtes intrinsisch motiviertes Verhalten und integrierte Regulation. Wenn Eltern ihre Kinder hingegen stark kontrollieren und sich wenig interessiert an ihnen zeigen, bleiben diese häufig auf Stufe der Introjektion stehen und entwickeln wenig intrinsisch motiviertes Verhalten (Deci & Ryan 1993: 232). Der Aspekt des menschlichen Grundbedürfnisses nach sozialer Verbundenheit lässt sich mit dem Wunsch nach einer sicheren Bindung in der Bindungstheorie vergleichen. Ohne soziale Bindungen, in denen die Kinder Sicherheit und Anerkennung erfahren, ist die Ausbildung zu einer selbstbestimmten Lebensweise nicht möglich. Aus Sicht der Bindungstheorie formuliert Fischer (2010) es folgendermaßen:

Zur Kompetenzentwicklung gehört des Weiteren eine anregende Umgebung, die zur Exploration herausfordert, dabei jedoch das mittlere Erregungsniveau einer Person nicht über- oder unterschreitet, sodass die Motivation dieser Person zur Erkundung erhalten bleibt. So kann sich Kompetenz, Selbstvertrauen und relative Autonomie auf Grundlage der individuellen Möglichkeiten in Interaktion mit feinfühligsten Personen der Umwelt entfalten.

Dieser Anspruch wird in der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ebenfalls deutlich. Autonomie und Angewiesenheit bedingen einander. Ohne ein intaktes soziales Umfeld, mit dem das Individuum sich verbinden kann, kann es keine Selbstwirksamkeits- und Autonomieerfahrungen sammeln.

Die bewusste Befriedigung grundlegender psychologischer Bedürfnisse muss demnach im Erziehungsprozess eine Rolle spielen und legitimiert diesen. Nicht etwa als Gewaltverhältnis, sondern weil das Individuum durch den sozialen Kontakt seine Selbstbestimmungsfähigkeiten überhaupt erst ausbauen kann.

Die Einführung des Terminus der integrierten Regulation kann auch als psychologische Analogie zum kategorischen Imperativ gewertet werden. Die höchste Form der Autonomie ist nach Kant die gelungene Verbindung objektiver Moral mit subjektivem Handeln. Selbstbestimmt ist dieses, weil das Individuum die objektive, externe Moral anerkennt und ihr eine subjektiv hohe Bedeutung beimisst. Diese

objektive Moral wird in der Selbstbestimmungstheorie zu externen Handlungsmotivatoren, die integriert reguliert werden. Doch der Unterschied zu Kant liegt bei Deci & Ryan darin, dass sie der intrinsischen Motivation primär Bedeutung beimessen und in ihr die Reinform der Selbstbestimmung sehen. In dieser Art der Selbstbestimmung sah Kant hingegen eine Gefahr, die das moralische Bewusstsein unterminieren könnte, weil Handeln aus ihr heraus nicht nach eigener Gesetzgebung gemäß dem kategorischen Imperativ geschieht.

Boekaerts (1999) Modell knüpft an Deci & Ryans postulierte motivationale Faktoren zum selbstbestimmten Lernen an, aber auch zu Neber finden sich Parallelen. Die Verwertbarkeit der Theorie hinsichtlich des Autonomiegedankens liegt vor allem in der Beschreibung metakognitiver Kompetenzen, die zwischen den Polen externaler und internaler Steuerung liegen. Das untermauert die Annahme, die Fähigkeit des Individuums zur Selbstbestimmung ließe sich in Grade einteilen. Je nachdem, wo ein Schüler sich in diesem Kontinuum befindet, ist er mehr oder weniger von der Lehrkraft abhängig. Diese Abhängigkeit muss aber, ganz im Sinne Nebers, sukzessive abgebaut werden, um das Subjekt nicht zur Hilflosigkeit zu erziehen. Selbstbestimmung ist hier demnach sowohl Voraussetzung als auch Zweck selbstbestimmten Lernens. Zudem schließt Boekaerts Kritik an ausschließlich externer Lernsteuerung an die Bemerkung von Schluß (2007) zur erlernten Hilflosigkeit des Individuums durch erzieherische Interventionen an.²⁷ Externe Lernsteuerung muss in Art und Ausmaß im Hinblick auf die gegenwärtige und zukünftige Selbstbestimmungskompetenz immer gut durchdacht werden.

Hasselhorn & Gold (2006) begreifen Lernen vor allem als konstruktiven Prozess von Wissenserwerb, bei dem der Fokus auf dem Verstehen und nicht auf dem bloßen Behalten von Informationen liegt (vgl. ebd. 2006: 63). Nach ihnen ist Lernen eine Fähigkeit, die es dem Individuum ermöglicht, auf Veränderungen in seiner Umwelt zu reagieren (vgl. ebd. 35 f.). Der Lerner gilt als zielgerichtet handelndes Subjekt, das neue Informationen eigenständig interpretiert und in ein Wirklichkeitskonzept einbettet. Lernen als aktive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sich ändernden Umwelt ist selbstbestimmtes Handeln. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung gewinnt aus dieser Sichtweise bereits in der Gegenwart des

²⁷ „Das Pädagogische Paradox“ Kapitel 4.1.

handelnden Subjekts an Bedeutung. Zudem wird hier der Bezug zum philosophischen Autonomiegedanken²⁸ deutlich. Selbstbestimmtes Lernen stellt ein Recht des Schülers dar, selbsttätig über Lernprozesse, -inhalte- und Ziele zu entscheiden.

Es wurde deutlich, dass die in Teil I postulierten Annahmen sich mit kognitivistischen Positionen verbinden lassen. Doch die Frage des pädagogischen Paradoxes stellt sich aus der Perspektive der Lernpsychologie heraus nicht. Autonomie wird weder als reine Voraussetzung noch als reiner Zweck selbstbestimmten Lernens postuliert. Autonomie meint das Mitspracherecht des Schülers im gesamten Lernprozess. Dies macht vor allem Sinn, weil diese subjektzentrierte Betrachtungsweise auf die Steuerung von Lernprozessen gezeigt hat, dass diese dem Individuum selbst unterliegen²⁹. Wobei zugleich die Abhängigkeit desselben von seiner sozialen Umwelt offenkundig wird. Das Individuum setzt sich mit seiner Lernumwelt auseinander und steuert den Lernprozess selbst. Wenn es dabei an interne Grenzen stößt, die es nicht selbst überwinden kann, ist es auf die Hilfe von außen angewiesen. Sei es auf Medien aus der Lernumwelt, Mitschüler oder auf die Lehrkraft. Die gewünschte Inanspruchnahme dieser steht keinesfalls in Opposition zum selbstbestimmten Lernen, sondern kann als Ausdruck von Kompetenz gesehen werden. Somit bestätigt sich hier ebenfalls, dass Angewiesensein und Autonomie sich nicht konträr, sondern komplementär gegenüberstehen.

9 Grenzen des Kognitivismus‘

Auch wenn der Kognitivismus sich vom Behaviorismus³⁰ abhebt, indem auf die subjektive Bewusstheit kognitiver Prozesse verwiesen und ein mechanistisches Lernverständnis abgelehnt wird, so bleibt es eine Wissenschaft, deren Grenzen durch einen empirischen Anspruch sehr eng gesteckt sind. Es ist zweifellos ein Verdienst der Kognitiven, dass das Subjektive zurück in die Psychologie gefunden hat und der Mensch als mehr als nur ein passives, determiniertes und formbares Wesen verstanden wird. Damit wurde der Weg geebnet, um den Menschen als aktiv handelndes Individuum zu beschreiben, welches sich bewusst mit seiner Umwelt

²⁸ Kapitel 3.3.

²⁹ Die Rede ist hier von Steuerungsmöglichkeiten im Informationsverarbeitungs- und Lernprozess, die bewusst sind. Unbewusste Steuerungselemente bleiben hier außen vor.

³⁰ Nach dem das Verhalten von Mensch und Tier als Folge äußerer Reize *ohne* subjektive Steuerungsmöglichkeit beschrieben wird.

auseinandersetzt und in der Lage ist, interne Informationsverarbeitungsprozesse zu steuern. Die Selbstbestimmungsfähigkeit des Homo sapiens als anthropologische Grundannahme ist in der Psychologie aus diesem Paradigma heraus erst denkbar geworden. Zudem sind Lerntheorien, die dieser Tradition folgen hinsichtlich der intra- und interindividuellen Lernvoraussetzungen von Schülern sehr aufschlussreich. Mittels dieser Erkenntnisse ist es möglich, ein sehr genaues Bild vom Lernprozess zu zeichnen und didaktische Konsequenzen für selbstbestimmtes Lernen zu formulieren. Zudem befasst sich diese Disziplin im Zusammenhang mit den individuellen Lernvoraussetzungen mit der umfassenden Diagnostik von sogenannten Lernbeeinträchtigungen und erlaubt sehr detaillierte Beschreibungen dieses Phänomens. Ein Codewort in diesem Zusammenhang ist die sogenannte *phonologische* Bewusstheit, die als Voraussetzung für einen erfolgreichen Schriftspracherwerb gilt (Hasselhorn & Gold 2006: 183; Marx et al. 2005: 80). Mittels Tests in diesem Bereich lassen sich bereits im Vorschulalter „Risikokinder“ identifizieren und gezielte Fördermaßnahmen ergreifen.

Das alles zählt unter anderem zu den großen Verdiensten der pädagogischen Psychologie, die keineswegs infrage zu stellen sind. Deduziert aus der materialistischen Sicht auf das Individuum unterliegt dieses Paradigma dennoch einer entscheidenden Einschränkung. Denn der naturwissenschaftliche Anspruch vermag es, nur über diejenigen subjektiven Anteile des Bewusstseins Aussagen zu machen, die operationalisierbar sind. Baecker (2000) hält dazu fest:

Bei genauerer Betrachtung wird allerdings deutlich, daß nur diejenigen introspektiven Anteile zugelassen werden, die sich mit Hilfe objektiver Überprüfungskriterien - das Programm des Behaviorismus - beobachten bzw. erforschen lassen. Das heißt nicht die subjektiven Bedeutungsgehalte von Informationen werden als das Handeln, Verhalten, und Lernen mitbestimmender Aspekte in den Forschungsprozess mit einbezogen, sondern nur die objektiven mit Hilfe des Computermodells erfaßbaren Informationsverarbeitungstechniken [...] der Individuen.
(ebd.: 122)

Die Kognitionswissenschaft unterliegt somit einer nicht nachgewiesenen Prämisse, die da lautet: „Alle psychischen Vorgänge lassen sich als Variationen des Kognitiven auffassen.“ (ebd. 127) Sie übergeht eine relevante Fragestellung, welcher sich die Philosophie des Geistes seit Descartes unter dem Stichwort *Leib-Seele-Problem* widmet. Demnach existieren ebenso Qualia, die sich nicht messen lassen. Dies impliziert aber nicht, dass es diese Phänomene nicht gibt, obwohl die Kognitivisten dies gern unberücksichtigt lassen. Das gilt ebenso für die Erkenntnisse der

pädagogischen Psychologie. Es ist eine überaus präzise Wissenschaft, die einen entscheidenden Beitrag zum heutigen Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen geleistet hat. Dennoch hat ihr positivistischer Hintergrund festgesteckte Grenzen, die sich nur mittels metatheoretischer Betrachtungen überwinden lassen.

III Selbstbestimmung und Förderschwerpunkt Lernen

Nach den vorangegangenen Beschreibungen erscheint die Annahme, dass Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen selbstbestimmtes Lernen durchaus zuzutrauen ist, vorerst kontraintuitiv. Aus kognitivistischer Sicht ist Lernen ein sehr komplexer Prozess, dessen erfolgreiche Beherrschung hochgesteckte Anforderungen an die Kompetenzen des Individuums stellen. Wie sich später noch zeigen wird, weisen Schüler mit sogenannten Lernbeeinträchtigungen durchaus Schwierigkeiten in einzelnen beziehungsweise allen Teilbereichen auf. Was jedoch keineswegs die Legitimation von Fremdbestimmung nach sich zieht.

Eine andere Ursache für dieses mangelnde Zutrauen ist kulturhistorisch zu erklären. Die Idee des Bürgers als autonomes Subjekt beschränkte sich stets auf „normale“ Bürger. Menschen mit Beeinträchtigungen blieben nach wie vor gesellschaftlich ausgegliedert, da ihnen die Fähigkeit zur Mündigkeit abgesprochen wurde. Deutlich wird das bereits an Kants Autonomiegedanke. Ein Grundproblem seiner streng präskriptiven Autonomieformel ist das hohe Exklusionspotenzial, das sie aufweist. Im kantischen Sinne sind lediglich Personen zur Selbstbestimmung fähig. Ein Mensch gilt dann als Person, wenn er sich durch Handeln gemäß dem kategorischen Imperativ auszeichnet, also ein vernünftiges Wesen ist. Dieser Definition zufolge sind insbesondere Kinder, Menschen mit kognitiven Beeinträchtigungen, Demente und Komapatienten keine Personen und somit auch keine autonomen Individuen.³¹ In der Gesellschaftsordnung der Neuzeit macht sich diese Vorstellungen in der Erschaffung von Sondereinrichtungen („Irrenanstalten“, Sonderschulwesen), bemerkbar, die zur Marginalisierung des besagten Personenkreises führ(t)en.

Wissenschaftshistorisch ist die Forderung nach Selbstbestimmung für Menschen mit Beeinträchtigungen eine eher neue Entwicklung, die ungefähr in den 1980er-Jahren ihren Aufschwung fand. Nach Weber (2010: 3) zählt Selbstbestimmung zu den Grundlagenbegriffen der Behindertenpädagogik. Dabei beschränken sich die

³¹ Weiterführend sei dabei auf Gutmanns Aufsatz „Würde und Autonomie. Überlegungen zur Kantischen Tradition“ (2010) verwiesen.

Forschungen schwerpunktmäßig vor allem auf diejenigen pädagogischen Disziplinen, die ihren Schwerpunkt auf körperliche und kognitive Entwicklungen legen. Im Kontext sogenannter sozial-emotionaler und lernbeeinträchtigter Personen wird bis dato kaum von Selbstbestimmung gesprochen. Was ebenfalls eine Erklärung dafür sein kann, weshalb sich zum Thema Förderschwerpunkt Lernen in Verbindung mit Selbstbestimmung schwer Literatur finden lässt. Vor dem Hintergrund postmoderner Entwicklungen und Anforderungen an das Individuum kann sich diese Disziplin vor diesem Schlagwort allerdings nicht verschließen. Selbstbestimmung, so postuliert Kanter (2007), gilt als zentraler Gegenstand für die Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens:

ausgehend von der grundsätzlichen Akzeptanz menschlichen Behindertseins, wird über eine sorgfältige Analyse der behindernden Bedingungen zwar versucht, mögliche Veränderung im Sinne erwünschter Zielsetzungen zu erreichen, aber immer auch dem Anspruch auf Selbstbestimmung sowie dem Eigenleben des jeweiligen Individuums Raum zu geben.
(ebd. 39)

Bisher wurde aus verschiedenen Blickwinkeln aufgezeigt, dass Schüler hinsichtlich ihrer Lernvoraussetzungen interindividuell verschieden sind. Damit jedem Individuum die Möglichkeit zum selbstbestimmten Lernen eingeräumt werden kann, ist ausschließlich direkter Unterricht kontraindiziert und sollte neuen Lernformen weichen. Besonderen Nachdruck erhält dieser Anspruch aus dem sonderpädagogischen Bereich. Die Forderungen nach inklusiven Beschulungsformen ist hier nicht neu. Dabei geht es, vereinfacht formuliert, einerseits darum, den individuellen Voraussetzungen aller Schüler gerecht zu werden. Andererseits steht aber auch die politische Idee im Vordergrund, gesellschaftlichen Marginalisierungen randständiger Gruppen entgegenzuwirken. Das gemeinsame Lernen am Gegenstand vermag es, gesellschaftliche Schranken zu überwinden. Der Einzelne erkennt, dass das Fremde, weil anders, nicht notwendig schlecht und böse ist, sondern vielmehr als eine Facette der menschlichen Existenz zu werten ist. Die Unterbringung an verschiedenen Schulen hingegen hält diese Ungleichheit aufrecht. Die Möglichkeit der Menschen, aufeinander zuzugehen und sich kennenzulernen wird durch das deutsche Schulsystem stark beschnitten.

In welchem Zusammenhang Lernbeeinträchtigungen dazu stehen, sollen die nachstehenden Darstellungen einiger relevanter Auffassungen zum Thema Förderschwerpunkt Lernen aufzeigen.

In der Sonderpädagogik des Lernens herrschen verschiedene Lehrmeinungen³², die sich durch unterschiedliche Herangehensweisen und Beschreibungszusammenhänge auszeichnen, sich teilweise aber auch überschneiden. Dazu gehört unter anderem das klassisch-medizinische Leitbild, dessen kritische Betrachtung zeigt, weshalb es notwendig ist, andere Positionen einzubeziehen. Daneben existieren interaktionstheoretische, lern- und entwicklungstheoretische, systemisch-konstruktivistische³³ psychologische, systemkritische und soziokulturelle Standpunkte. Der vorliegenden Arbeit liegen dabei vor allem drei Erklärungsansätze zum Phänomen Lernbeeinträchtigung zugrunde. Zum einen lassen sich, anknüpfend an Kapitel 7, Lernbeeinträchtigungen aus kognitivistischer Sicht als Folge von Schwierigkeiten im Informationsverarbeitungsprozess beschreiben. Zudem kann man sie auch als Ergebnis soziokultureller Benachteiligung verstehen. Zum anderen wird eine systemkritische Perspektive herangezogen, die institutionelle Diskriminierungen in der deutschen Bildungslandschaft im Fokus hat.

10 Voraussetzungen selbstbestimmten Lernens im Kontext von Beeinträchtigungen im Lernen

In den letzten Jahren hat sich der Schwerpunkt von einer exklusiven Förderung, über eine eher integrative, hin zur inklusiven Beschulung verlagert. Vorstellungen einer Orientierung nach Norm und erbrachter Schulleistung weichen dem Gedanken, dass jedes Individuum in seiner Einzigartigkeit betrachtet werden muss. Zwar gibt es Überschneidungen, die sich statistisch häufen, diese sollen allerdings nicht als Vorlage für ein Soll an Entwicklung und Leistung gedacht werden. Die folgenden Betrachtungen sind daher nicht normativ-wertend zu verstehen, sondern sie beschäftigen sich mit dem Personenkreis von Schülern denen, der *Förderschwerpunkt Lernen* diagnostiziert wurde und die daher aktuell als „lernbehindert“ gelten. Das Operieren mit diesen Begriffen ist notwendig, da die aktuelle Situation nur mittels dieser zu beschreiben ist. Eine einseitig defektorientierte Sichtweise wird an dieser Stelle entschieden abgelehnt, da sie einhergeht mit der Vorstellung des perfekten und vollkommenen Menschen und

³² In Anlehnung an die von Walter & Wember (Hg.) im „Handbuch Sonderpädagogik“ (2007: 63 - 139) vorgeschlagene Einteilung der verschiedenen Konstruktionen zum sogenannten Lernbehinderungsbegriff.

³³ In Kapitel 4.2.3 bereits angeschnitten.

vermeintliche Schwächen versucht zu beseitigen. Dennoch scheint es, ausgehend von der Annahme einer heterogenen Schülerschaft, erforderlich die subjektiven Probleme im selbstbestimmten Lernen, vielleicht auch im Sinne eines negativen Wissens (vgl. Oser & Spychiger 2005), zu erläutern. Dadurch lässt sich folgendes deutlich herausstellen:

1. Das gemeinsame selbstbestimmte Lernen *aller* Schüler kann möglich sein.
2. Das aktuelle deutsche Schulsystem unterbindet diese Möglichkeit.

Der Beschreibung individueller Lernvoraussetzungen bei Schülern mit diagnostizierter Lernbeeinträchtigung aus kognitivistisch-lerntheoretischer Sicht haben Hasselhorn & Gold (2006: 173 - 194) ein eigenes Kapitel gewidmet. Gleich zu Beginn stellen sie dabei fest, dass nach Untersuchungen (von Klauer & Lauth 1997; Lauth et al. 2004) dieser heterogene Personenkreis in allen beschriebenen Komponenten des INVO-Modells Beeinträchtigungen aufweist. Wobei nicht klar ist, wie Ursache und Wirkung an dieser Stelle zusammenhängen. Denn aufgrund der Verzahnung und Wechselwirkungen der subjektiven Voraussetzungen können Beeinträchtigungen in einem der Bereiche sowohl Ursache als auch Folge einer oder mehrerer Beeinträchtigungen eines anderen Teilbereichs sein. Darüber hinaus können Defizite in einem der Bereiche durchaus kompensiert werden. Ungünstige Voraussetzungen in einem Teilgebiet müssen also nicht zwangsläufig an Beeinträchtigungen im Lernen sichtbar werden. Es lässt sich somit nicht klar sagen, was genau die internen Ursachen sind, die zu Beeinträchtigungen im Lernen führen. Was sich aber sagen lässt, ist, wie sie sich operationalisieren lassen, also wie sie sich einem Beobachter gegenüber äußern können. Ob damit die Wirkungszusammenhänge hinreichend beschrieben sind oder ob es sich um reine Epiphänomene handelt, bleibt nach Hasselhorn & Gold offen.

Nach den Untersuchungen von Klauer & Lauth (1997) liegen die Kernprobleme, übertragen auf das INVO-Modell, vor allem bei den Lernstrategien und deren metakognitiver Regulation sowie der volitionalen Handlungskontrolle. Dabei sind die Betroffenen in der Schule keineswegs faul oder inaktiv. Jedoch zeigen sie beim Bearbeiten von Lernanforderungen vermehrt ineffektive Strategien, die zum Beispiel an suboptimaler Nutzung von Ressourcen oder der Auslassung zu bearbeitender Teilaufgaben deutlich werden. Defizitäre Strategienutzung kann auf Akteursebene

dazu führen, dass schulischen Anforderungen nicht oder nur unzureichend Folge geleistet werden kann. Im selektiven deutschen Schulsystem wird dieses dann an Schulleistungsversagen deutlich. Die Schüler stellen im Vergleich von sich zu anderen Schülern schlechtere Leistungen fest. Wobei die Notengebung diesen Effekt zusätzlich verstärkt. Sie empfinden ihre hervorgebrachten Leistungen subjektiv als Misserfolg. Das kann negative Auswirkungen auf das Selbstkonzept, auf Lernzielsetzungen sowie die subjektiven Leistungserwartungen eines Individuums haben. Daraus folgende Attribuierungen der Misserfolgsängstlichkeit führen in neuen Lernsituationen zu herabgesetzter motivationaler Bereitschaft, sich mit einem Lerngegenstand auseinanderzusetzen. Das Schwierige dabei ist, dass geeignete Strategien sich erst während des Lernprozesses durch Automatisierungsprozesse optimieren und weniger Leistung im Arbeitsgedächtnis beanspruchen. Die Vermeidung des Lernprozesses führt demgemäß zur unzureichenden Optimierung von Strategien, wobei wir wieder am Anfang des Kreislaufes stehen:



Darstellung III-1 Circulus vitiosus ineffektiver Strategienutzung

Das erschwert es den Schülern, Wissen in dem Maße zu akkumulieren, wie es die normierten Schulleistungserwartungen verlangen. Es kommt zu einem lückenhaften Aufbau von Kenntnissen, die sich bei neuen Lernthemen als ungenügendes Vorwissen verdeutlichen. Mit zunehmender Schulzeit vergrößern sich die Wissenslücken und der Leistungsrückstand gegenüber Schülern, die vergleichsweise günstige Voraussetzungen zum Lernen mitbringen, werden größer. Bei zu großer Leistungsdiskrepanz wird den betroffenen Schülern schließlich die Mitgliedschaft an einer Regelschule verwehrt und sie werden an Sonderschulen, in der Regel Schulen zur Lernförderung, verwiesen.

11 Andere Sichtweisen auf das Phänomen Lernbeeinträchtigung

Lernbeeinträchtigungen wurden in der sonderpädagogischen Tradition lange Zeit durch die Brille des *medizinischen Paradigmas* und der Vorstellung eines idealtypischen Menschenbildes betrachtet. Nach Strobel & Warnke (2007: 65 - 80) ging man davon aus, dass es einen normgerechten Entwicklungsverlauf des Menschen gibt, der sich beschreiben, erforschen und schließlich auch diagnostizieren lässt. Dieses klinische Bild vom Menschen konstituiert einen Ansatz, bei dem Beeinträchtigungen des Lernens als Normabweichungen gelten. Lernen im schulischen Sinne ist aus medizinischer Sicht³⁴ ein aktiver, konstruktiver und zielgerichteter Vorgang und die Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt und seinen Entwicklungsaufgaben. Bei normalem Entwicklungsverlauf ist dieser Lernprozess nicht erschwert und Kinder können den schulischen Anforderungen gerecht werden. Sind diese Fähigkeiten allerdings beeinträchtigt, dann kann das zu sogenannten Lernbeeinträchtigungen führen. Da man davon ausgeht, dass Lernbeeinträchtigungen multifaktoriell bedingt sind, wurde in den 1970er-Jahren ein multiaxiales Klassifikationsschema entworfen. Darin werden genetische Faktoren, nicht-genetische biologische Faktoren und psychosoziale Ursachen und Umweltbedingungen dargestellt. Ganz zentral ist dabei die vermeintliche Intelligenzschwäche, die als eine der Ursachen für Beeinträchtigungen im Lernen gilt. In diesem Zusammenhang werden, auch aus psychologischer Sicht, Intelligenztests bis heute zur fragwürdigen Beurteilung von Lernleistungen herangezogen (Werning & Lütje-Klose, 2006: 47 f.). Medizin und Psychologie etikettieren den Menschen, dessen Schulleistungen nicht den gesellschaftlichen Standards entsprechen, als lernbehindert. Es sind rein positivistische Theorien, deren Vertreter Gründe für Schulleistungsversagen in personal bedingten individuellen Defekten sehen. Heutzutage werden diese theoretischen Standpunkte vielfach diskutiert, nicht zuletzt wegen der negativen Konnotationen, mit denen Lernbeeinträchtigungen belegt werden. Zudem bleiben andere Ursachen, wie gesellschaftliche und kulturelle Rahmenbedingungen oder schulkritische Ansätze, außen vor. Dieser Umstand führt letztlich zu der Annahme, dass rein empirische Beschreibungen von Beeinträchtigungen im Lernen zwar sehr aufschlussreich, aber

³⁴ Bis hierhin wird dieser Ansicht von anderen theoretischen Positionen kaum widersprochen. In der vorliegenden Arbeit wird der schulische Lernbegriff gemäß dem wissenschaftlichen Konsens verwendet.

nicht hinreichend für die Erklärung derselben sind. Ein Zusammenhang zwischen kognitiver Entwicklung und Beeinträchtigungen im Lernen ist freilich nicht von der Hand zu weisen, weswegen empirisch pädagogische Erkenntnisse notwendigerweise in diesen Diskurs einfließen müssen. Doch für andere Phänomene, wie etwa das der Bildungsbenachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Familien oder mit Migrationshintergrund, bieten diese Ansätze keine hinreichenden Erklärungen. Zudem ist eine defektorientierte Sichtweise auf den Menschen bereits seit Ende der 1960er-Jahre nicht mehr zeitgemäß. Ein einseitiges Festhalten am Positivismus hindert die Wissenschaft daran, ihrer Pflicht zur gesellschaftlichen Aufklärung nachzukommen. So wird zum Beispiel das dreigliedrige deutsche Schulsystem, verbunden mit einer am Neoliberalismus ausgerichteten normierten und leistungsorientierten Gesellschaft, erst in der Metatheorie kritisch hinterfragbar. Um diesen Anspruch zu genügen, bedarf es daher weiterführender Beschreibungszusammenhänge.

In den 1970er-Jahren wurde herausgestellt, dass Schichtzugehörigkeit sich auf Bildungschancen auswirkt. Ursachen für Lernbehinderungen wurde im Zuge dessen in der Gesellschaftsstruktur gesucht. Nach dem von Koch (2007: 104 - 116) vorgestellten Paradigma der *soziokulturellen Benachteiligung* führen ungünstige sozio-ökonomische Lebenslagen, in denen ein Kind aufwächst, zu defizitären Sozialisationsbedingungen. Im Gegensatz zu gut situiert aufwachsenden Kindern haben ihre Eltern oftmals einen niedrigeren Bildungsabschluss und beruflichen Status, und es existieren weniger materielle und kulturelle Güter im Haushalt. Dies wiederum führt zu Entwicklungsverzögerungen und schafft schlechtere Schulstartbedingungen für die Betroffenen. Mittlerweile wird zwar kein zwingend linearer Zusammenhang mehr zwischen Schichtzugehörigkeit und Lernbeeinträchtigungen gesehen. Dennoch kann die Herkunft von Kindern aus sozial randständigen Milieus mit ungünstigen Sozialisationsbedingungen den Schulerfolg gefährden. In den Sinusmilieustudien konnte dies ebenfalls bestätigt werden. So weisen insbesondere Jugendliche, die dem sogenannten prekären Milieu entstammen, einen niedrigen Grad an Bildung auf (vgl. Calmbach et al. 2012: 39; 51 - 55). Mittels soziokultureller Erkenntnisse lässt sich eine heterogene Schülerschaft beschreiben.

Die Kinder haben, bevor sie in die Grundschule kommen, im Verlaufe der Früh- und Elementarphase innerhalb ihres jeweiligen sozialen Umfeldes bereits eine individuelle Bildungsgeschichte durchlaufen. Darin haben sie auf sehr verschiedene Weise psychische Strukturen, Wissen und Fertigkeiten auf kognitiven, affektiven und sozialen Gebieten entwickeln können.
(Schröder 2005: 98)

Dieser Vielfalt kann das deutsche Schulsystem nicht gerecht werden. Schule und Unterricht sind, gemäß dem medizinischen Paradigma, an der normativen Vorstellung eines gesunden Entwicklungsverlaufes orientiert. Das Ziel ist es, möglichst gleiche Gruppen von Schülern zusammenzufassen und sie angelehnt am Normkonzept zu unterrichten. Schüler mit unauffälligen Entwicklungsverläufen bringen die passenden Voraussetzungen mit, um diesen Anforderungen gerecht zu werden. Jene, die aufgrund ihrer Biografie mit Erschwernissen zu kämpfen haben, werden im deutschen Bildungssystem indes nur schlecht abgefangen. Ihr Lernverhalten entspricht nicht der erwünschten Norm und wird unter Umständen als Lernbeeinträchtigung sichtbar.

Eine andere Sichtweise fußt auf einer soziologischen Perspektive, die vor allem von Gomolla & Radtke (2009; auch beschrieben von Orthmann Bless 2007: 93 - 103) geprägt und ausführlich untersucht wurde. Lernschwierigkeiten und Lernbehinderungen werden im *schulsystemischen Paradigma*, ähnlich der Auffassung der soziokulturellen Benachteiligung, als abweichende Schulkarrieren beschrieben. Der Unterschied ist allerdings, dass hier nicht die Akteursebene, sondern die Struktur des deutschen Schulsystems im Fokus liegt.

Vereinfacht ausgedrückt lässt sich der Ansatz folgendermaßen beschreiben: Das deutsche Schulsystem hat, als Vertreter staatlicher Bildungsinteressen, die Aufgaben der Qualifizierung, Sozialisierung und Selektion. Zur Erfüllung dieser stehen begrenzte Ressourcen (personeller, temporaler und materieller Art) zur Verfügung. Die Organisation Schule ist infolge dieser Begrenztheit gezwungen, Komplexität zu reduzieren und muss versuchen, Homogenität zu erreichen. Möglich wird das, indem sie bestimmte Voraussetzungen an ihre Mitgliedschaft knüpft: Diese werden als normierte Erwartungen an den Schüler herangetragen. Die Nichterfüllung dieser Anforderungen wird als negative Abweichung empfunden und als Versagen klassifiziert. Ein bestimmtes Maß an Devianz wird dabei, je nachdem wie es die Ressourcen zulassen, akzeptiert. Es werden Lösungen gefunden, die die Funktionalität des Systems nur insofern einschränken, als es noch bestehen bleiben

kann. Dazu zählen zum Beispiel Förderunterricht oder die Möglichkeit, das Schuljahr zu wiederholen. Wenn die Grenzen des erlaubten Maßes an Normabweichung überschritten werden, dann hat das für den betroffenen Schüler zur Folge, dass ihm die Mitgliedschaft verwehrt beziehungsweise gekündigt wird. In diesen Fällen wird die Zuständigkeit an das Subsystem Schule zur Lernförderung weitergegeben. Nach Gomolla & Radtke ist das deutsche Schulsystem auf strukturelle Gleichbehandlung ausgelegt. In der Praxis führt diese Gleichbehandlung Ungleicher allerdings zu verminderter Chancengleichheit. Aus dieser institutionellen Diskriminierung heraus ergibt sich eine Bildungsbenachteiligung von Kindern mit ungünstigen Sozialisationsbedingungen.

12 Fazit: Inklusion

Dass die kognitiven Voraussetzungen von Kindern aus Elternhäusern mit negativen Bindungserfahrungen beeinträchtigt sein können, hat Drieschner (2011) aufgezeigt. Dieser Ansatz lässt sich in eine soziokulturelle Perspektive auf Lernbeeinträchtigungen übertragen. Die gemachten Sozialisationserfahrungen von Kindern führen zu Entwicklungsverläufen, die sich im deutschen normierten Schulsystem des Gleichschritts und der Leistungsorientierung als äußerst ungünstig erweisen. In Lernsituationen wird dies aus Sicht der pädagogischen Psychologie in allen Teilbereichen des INVO-Modells deutlich, wobei vor allem Schwierigkeiten bei Lernstrategien und deren metakognitiver Regulation sowie der volitionalen Handlungskontrolle auffällig werden. Den vorgestellten Beschreibungsweisen zum Phänomen Lernbeeinträchtigung ist bei allen Unterschieden eines gemein: Sie erkennen an, dass es eine Nichtpassung zwischen den Schülern und den Anforderungen der Schule gibt. Während kognitivistische und medizinische Standpunkte dabei auf eine defektorientierte Darstellung setzen und andere Beschreibungszusammenhänge außen vorlassen, weist das Paradigma der soziokulturellen Benachteiligung vor allem auf größere gesellschaftliche Zusammenhänge hin, die sich erschwerend auf die Entwicklung des Individuums auswirken. Aus schulsystemkritischer Perspektive steht die Struktur des Bildungssystems auf dem Prüfstand. Gomolla & Radtke kritisieren an einer rein pädagogischen Auffassung vor allem ihre Passivität im Hinblick auf strukturell bedingte Chancenungleichheit. Denn pädagogisches Handeln richtet sich zu oft an der Auswahl geeigneter Fördermaßnahmen aus, um dem Normalisierungsprinzip

gerecht zu werden. Integrative Maßnahmen versuchen dabei lediglich, den Schüler an das Bildungssystem anzupassen (Gebauer 2013: 21) und die exklusive Struktur des Schulsystems bleibt erhalten. Der Handlungsspielraum des Lehrpersonals ist durch die klaren Aufgabenverteilungen innerhalb der schulischen Organisationsstruktur deutlich begrenzt. Das bedeutet, egal welche Ideale und Wünsche ein Lehrer hat, seine Ziele können nur insofern erreicht werden, wie es die Organisationsstruktur zulässt. Da diese aber nur in einem sehr begrenzten Rahmen auf individuelle Hilfestellung ausgelegt ist, dient das Handeln des Lehrers, das an normierte Lehrpläne angepasst sein muss, in letzter Konsequenz immer der Aufrechterhaltung des Systems. Selbstbestimmtes Lernen, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit können demnach nur dann geschaffen werden, wenn das Schulsystem von Grund auf reformiert wird. Um diesen Unterschied zwischen einer der schulsystemimmanenten pädagogischen Sichtweise und einer soziologischen Sichtweise deutlich zu machen, dient folgende Übersicht:

	Pädagogische Sichtweise	Soziologische Sichtweise
Ursache	Kognitivistisches Paradigma - Beeinträchtigungen im Lernen als Folge fehlerhafter Informationsverarbeitung Medizinisches Paradigma - sucht Ursachen bei Defekten im Kind - auffällige Entwicklungsverläufe führen zu Lernbeeinträchtigungen Soziokulturelle Benachteiligung - ungünstige Sozialisationseffekte, die sich aufs Kind auswirken und an seinem Verhalten deutlich werden - führen zu ungünstigen Startvoraussetzungen	Schulsystemisches Paradigma - Organisation Schule erzeugt strukturelle Bildungsbenachteiligung
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="text-align: center;">↓</div> </div>		
Lösung	-Förderung des Schülers als Anpassung an schulische Rahmenbedingungen (Integration) - exklusive Beschulung	Reformierung des Schulsystems (Inklusion)

Darstellung III-2 Sichtweisen zum Phänomen Lernbeeinträchtigung und deren Lösungsversuche

Es handelt sich um eine Tatsache, dass Kinder unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen. Die Regelgrundschule kann aber nur einem kleinen Teil der damit verbundenen Herausforderung gerecht werden. Als Resultat der

Organisationsstruktur der Schule stellen sich Vorraussetzungen von Schülern mit vergleichsweise ungünstigem soziokulturellen und -ökonomischen Hintergrund als Nachteil heraus, der in Form von sogenannten Lernbeeinträchtigungen deutlich wird. Dieser Personenkreis hat es somit schwerer, den normierten Anforderungen gerecht zu werden, was zu Chancenungleichheit in der Bildung führt. Sie scheitern eher und werden dann in entsprechende Sonderschulen beziehungsweise weiterführende Schulen verwiesen. Die schulsystemische Struktur ist demnach eine wichtige Determinante zur Erklärung von Beeinträchtigungen im Lernen und Bildungsbenachteiligung, die mehr in den Fokus rücken muss. Die Schule muss sich der Heterogenität ihrer Schülerschaft stellen. Dies ist nur durch eine Reform des Bildungssystems möglich. Das ist ein wichtiger Schritt, um der Reproduktion sozialer Ungleichheit entgegenzuwirken. In diesem Zusammenhang schließt sich diese Arbeit der hochaktuellen Forderung nach einer inklusiven Schule an, damit alle Schüler, unabhängig ihrer Fähigkeiten oder ihrer ethnischen, kulturellen oder sozialen Herkunft miteinander und voneinander in einer Schule für alle lernen können. Es wird also Zeit, ein inklusives, allgemeinbildendes Schulsystem, zu dem sich die Bundesregierung 2009 durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention gesetzlich verpflichtet hat, einzuführen. Es müssen strukturelle sowie institutionelle Veränderungen herbeigeführt werden, welche es bildungsorganisatorisch zulassen, innerhalb eines gemeinsamen Ganzen den Individualbedürfnissen jedes Menschen angemessen Rechnung zu tragen. Von einer inklusiven Beschulung können nicht nur Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen profitieren, sondern sie ist von enormer Bedeutung für ein erfolgreiches selbstbestimmtes Lernen aller Schüler (vgl. Heimlich 2012: 73). Denn nur in offenen Unterrichtsformen ist es den Schülern möglich flexibel und gemäß ihres individuellen Grades (an Selbstbestimmungskompetenz) zu lernen.

IV Ableitende Kerngedanken zum selbstbestimmten Lernen

Aus den vielschichtigen Betrachtungen zum Selbstbestimmungsgedanken in der allgemeinen und der schulischen Pädagogik sollen abschließend die wichtigsten Erkenntnisse zum selbstbestimmten Lernen deduziert werden. Die erste und wichtigste Erkenntnis ist die Beschreibung von *Selbstbestimmung als Kompetenz*. Dieses Verständnis erlaubt es, von Graden von Autonomie im menschlichen Entwicklungsprozess zu sprechen und macht deutlich, weshalb beim selbstbestimmten Lernen schulische Institutionen und erfahrene Lehrkräfte

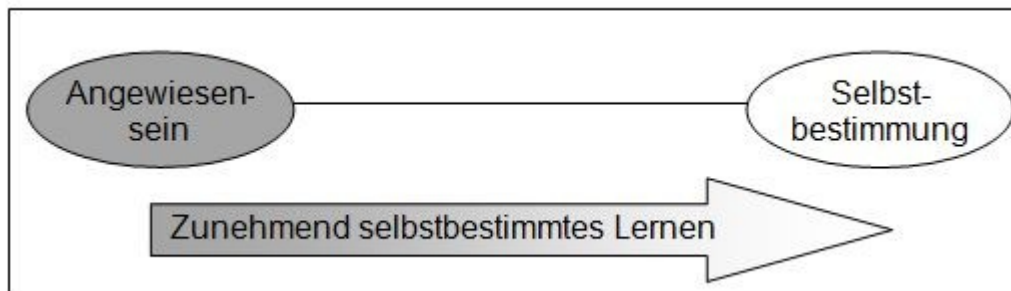
unverzichtbar sind. Welchem Anspruch diese *externen Rahmenbedingungen* genügen müssen, um selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen, stellt den zweiten Schwerpunkt dar.

Bisher wurden diverse Termini hinsichtlich des Förderschwerpunkt Lernens genutzt, um verschiedene Sichtweisen zur Sache zu beschreiben und zu beleuchten. Da sich aber gezeigt hat, dass alle Schüler von selbstbestimmtem Lernen in inklusiven Lernsituationen profitieren können, soll im Hinblick einer inklusiven Debatte der Versuch gemacht werden, auf Begrifflichkeiten, die im Kontext zu Lernbehinderungen stehen, zu verzichten. Die kommenden Ausführungen beziehen sich somit auf alle Schüler, inklusive dem Personenkreis der Schüler, die heutzutage noch als „lernbehindert“ gelten.

13 Selbstbestimmung als Kompetenz

Die Vorstellung von Autonomie als Entwicklungsziel spielt in der aktuellen bildungstheoretischen Debatte eine große Rolle. Es hat sich zudem gezeigt, dass es zahlreiche lerntheoretische Positionen gibt, aus denen sich erfolgreiches Lernen als Folge selbstbestimmten Lernens postulieren lässt. Doch zugleich wurde ein anderer Aspekt deutlich: Selbstbestimmtes Lernen heißt keinesfalls, den Schüler sich selbst zu überlassen. Um sich günstig entwickeln zu können, bedarf das Individuum einer intakten sozialen Umwelt. In den ersten Lebensjahren wird diese vor allem durch die Bezugspersonen repräsentiert. Mit Eintritt in pädagogische Institutionen, wie Kindergarten oder Schule, wird diese soziale Umwelt durch neue Gesichter und neue Orte erweitert. Damit das Subjekt sich weiterhin positiv entwickelt, muss die Balance zwischen Bindungsmotiv und Explorationsverhalten aufrechterhalten werden. Die Bindung zu wichtigen Personen bildet die Basis, aus welcher sich das Individuum Stück für Stück selbst entfalten kann. Somit lässt sich Autonomie als Kompetenz verstehen, deren Erwerb graduell stattfindet. Diese Annahme kann, angelehnt an Neber (1978), in ein Lernkontinuum übertragen werden, das diese beiden Konstituenten der menschlichen Entwicklung am selbstbestimmten Lernen deutlich macht:

Dieser interindividuelle Grad an Selbstbestimmung unterliegt gemäß dem INVO-Modell (Hasselhorn & Gold 2006) intraindividuellen Schwankungen. Das heißt, ein Subjekt kann in einigen Teilbereichen sehr autonom sein, während es in anderen auf Hilfe angewiesen ist.



Darstellung IV-1 Lernkontinuum

Doch woraus ergibt sich der *individuelle Grad der Lernerautonomie*, der in der vorliegenden Arbeit bereits angedeutet wurde? Zur Beantwortung dieser Frage kann ebenfalls das INVO-Modell herangezogen werden. Zum einen unterliegen die individuellen Voraussetzungen selbstbestimmten Lernens allgemeinen Entwicklungsbedingungen. Hasselhorn & Gold folgern aus deren Zusammenspiel heraus vier Wendepunkte im Entwicklungsverlauf zwischen sechs und 16 Jahren. Zum anderen ermöglicht das optimale Zusammenspiel aller vollständig entwickelten individuellen Voraussetzungen kognitiver (selektive Aufmerksamkeit und Arbeitsgedächtnis, Vorwissen, Strategien und deren metakognitive Regulation) sowie motivational-volitionaler (Motivation und Selbstkonzept, Volition und lernbegleitende Emotionen) Komponenten aus theoretischer Sicht ein sehr hohes Ausmaß an selbstbestimmtem Lernen. Dieses optimale Zusammenspiel ist somit erst ab einem gewissen Entwicklungsalter gegeben. Zudem können bei Schwierigkeiten in einem oder mehreren Teilbereichen Probleme auftreten, die sich auf Art und Ausmaß der zuzutrauenden Selbstständigkeit im Lernprozess auswirken. Das bedeutet, der individuelle Grad an Selbstbestimmung im Lernen ist abhängig vom Entwicklungsstand und vom erfolgreichen Zusammenspiel aller Komponenten des INVO-Modells. Dabei spielt die pädagogische Akzeptanz der menschlichen Imperfektibilität eine bedeutende Rolle. Denn die höchste Form der Autonomie ist zugleich das Funktionieren aller individueller Lernvoraussetzungen. Es ist ein sehr hoch gestecktes Entwicklungsziel, bei dessen Annäherung pädagogische Institutionen Unterstützung leisten müssen. Die interindividuellen Voraussetzungen bedeuten aber zugleich, dass kein Subjekt dem anderen gleicht. Daher bestehen in Art und Ausmaß des zu erwartenden Selbstbestimmungsgrades beträchtliche Unterschiede. Ziel sollte es sein, jedem Schüler zu verhelfen, sich im Kontinuum

zwischen Heteronomie und Autonomie möglichst immer weiter in Richtung Selbstbestimmung zu bewegen. Vollständige Heteronomie beziehungsweise Autonomie gibt es dabei nicht (vgl. Neber 1978: 40) und subjektive Grenzen müssen in Anerkennung der menschlichen Unvollkommenheit akzeptiert werden.

Zu lösen ist dies durch ein höheres Maß an Strukturierung. Was jedoch nicht mit Fremdbestimmung und direktem Unterricht gleichzusetzen ist. Wie Bohl (2010) bemerkt, sind strukturelle Maßnahmen ein wichtiges Element einer Didaktik der Selbstbestimmung:

Insbesondere für lernschwache, konzentrationsschwache oder gewissheitsorientierte Schülerinnen und Schüler ist eine klare Strukturierung (z.B. inhaltliche Strukturierung, Aufgabenbeschreibung, Rituale, Regeln, Förderung, Beratung, etc.) notwendig, damit sie nicht desorientiert sind und sich im Prozess der Selbstorganisation letztlich verlieren.
(ebd.: 19)

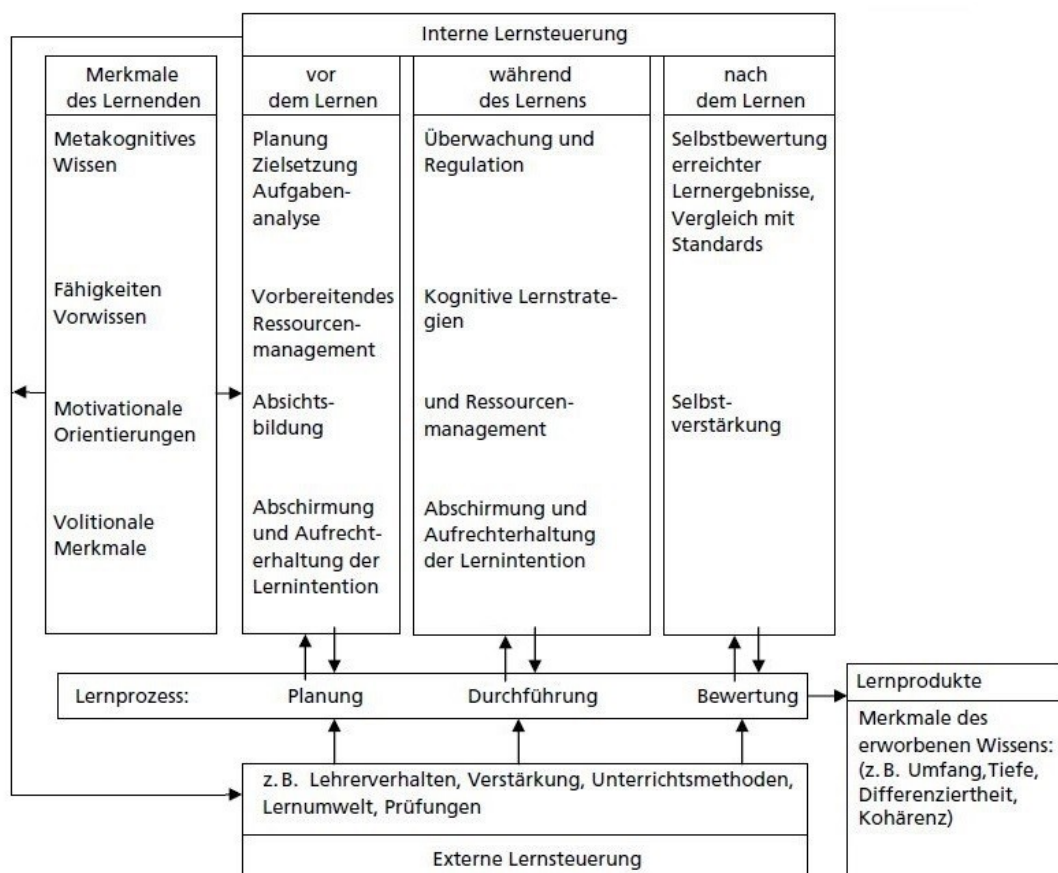
Die Fremdsteuerung ist bei aller Angewiesenheit dennoch so gering wie möglich zu halten. Auch wenn einem Schüler aus nachvollziehbaren Gründen weniger Selbstbestimmung im Lernen zuzumuten ist, muss dennoch ein Rahmen gesteckt werden, innerhalb dessen der Schüler freie Wahlmöglichkeiten hat. Dieser Rahmen kann und muss entwicklungsorientiert ausgeweitet werden. Bindungstheoretisch gesprochen, kann dieser Rahmen die sichere Basis sein, aus welcher der Schüler Stück für Stück seine Lernumwelt erkundet.

Ein Mindestmaß an Selbstbestimmung in schulischen Kontexten muss also immer gewährleistet werden, damit Selbstwirksamkeits- und Autonomieerfahrungen möglich sind. Durch die sukzessive Ausweitung dieser gelangt das lernende Subjekt schließlich durch Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten als Entwicklungsaufgabe zur Mündigkeit. Daraus ergibt sich ein enger Bezug zur klassischen Bildungstheorie. Dort setzt sich das sich bildende Subjekt mit der ihm gegenüberstehenden Objektivität auseinander. Dabei stößt es immer wieder auf Widerständigkeiten, an denen es sich abarbeiten muss. Optimalerweise konstituiert sich daraus ein Emanzipationsprozess aus der Fremdbestimmung hin zur verantworteten Selbstbestimmung (vgl. Schmerfeld 2004: 33).

14 Rahmenbedingungen selbstbestimmten Lernens

Die Komplementarität von Selbstbestimmung und externer Hilfe aus lernpsychologischer Sicht macht das erweiterte *Drei-Phasen-Modell* von Schiefele &

Pekrun (1996) (Darstellung IV-2) anschaulich. Die individuellen Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen werden dort mit der Komponente der externen Lernsteuerung verbunden. Zudem zeigt das erweiterte Modell, dass die externen Steuerungsfaktoren keinen unmittelbaren Einfluss auf das lernende Subjekt selbst haben. Es existiert lediglich ein mittelbarer Einfluss auf den Lernprozesses selbst, der wiederum in Wechselbeziehung zum Individuum steht. Die individuellen Voraussetzungen des Individuums hingegen müssen einen Einfluss auf externe Steuerungsfaktoren haben, damit eine Optimierung des Lernprozesses positiv verläuft. Inwiefern selbstbestimmtes Lernen erfolgreich ist, hängt also vom Subjekt selbst und von der Passung der Lernumgebung ab.



Darstellung IV-2 Drei-Phasen-Modell (adaptiert nach Schiefele & Pekrun, 1996; aus Hasselhorn & Gold 2006: 307)³⁵

³⁵ Wenn es um selbstbestimmtes Lernen geht, steht die Subjektzentrierung im Vordergrund. Damit deutlich wird, dass die externen Lernvoraussetzungen dem nachgeordnet und an den individuellen Lernvoraussetzungen orientiert sein müssen, wurde das ursprüngliche Modell um zwei Pfeile, die von der internen auf die externe Lernsteuerung verweisen, erweitert. Um die Wechselwirkung von Lernprozess und interner Lernsteuerung darzustellen, wurden noch drei weitere Pfeile von den Teilbereichen der internen Lernsteuerung zum Lernprozess hin ergänzt.

Jeder Schüler hat aus moralethischer Sicht das Recht auf selbstbestimmtes Handeln. Hill (2004) deutet in seiner Grundsatzdiskussion zur Auslegung des Autonomiebegriffes bereits an, dass dieses Recht bestimmten Grenzen unterliegt (vgl. ebd.: 184). Übertragen auf schulisches Lernen, bietet die externe Lernsteuerung den Raum, in welchem das lernende Subjekt dieses Recht zur selbstbestimmten Entfaltung überhaupt erst wahrnehmen kann. Art und Ausmaß dieses Raums sind dabei stark orientiert am individuellen Grad der Autonomiekompetenz des Individuums, welches sich wiederum aus den spezifischen Lernvoraussetzungen ergibt. Wie diese externen Komponenten in Relation zu den individuellen Voraussetzungen für selbstbestimmtes Lernen ausgerichtet sein müssen, wurde in den beschriebenen kognitivistischen Lerntheorien bereits angeschnitten und soll im Folgenden noch einmal exemplarisch an Überlegungen zu Unterricht, Lernumwelt und Lehrerverhalten herausgestellt werden.

14.1 Unterricht

Neber (1978) fordert die sukzessive Erweiterung des Freiraums zum Lernen, damit das Individuum am Ende der Erziehung in die Selbstständigkeit entlassen werden kann. Umsetzen lässt sich das Mitspracherecht an Lernzielen, -inhalten, -zeit und -ort seiner Meinung nach vor allem durch offene Unterrichtsformen. Dies schafft gleichermaßen Handlungsspielraum für Schüler und Lehrkraft und verhilft, eine Lernumwelt zu schaffen, die den heterogenen Lernvoraussetzungen gerecht wird. Außerdem müssen die subjektiven Voraussetzungen dafür in einem Trainingsprozess erlernt werden. Für Deci & Ryan (1993) ist Lernen dann erfolgreich und sinnvoll, wenn es selbstbestimmt ist. Damit sehen sie, wie Neber im Mitspracherecht des Schülers an Lernprozessen, Lerninhalten und Lernzielen, die Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Neber deutete zudem bereits an, dass Schulnoten als externe Lernsteuerung ungünstig sind, die Bewertung des Lernproduktes beim Schüler liegen sollte. Diese Annahme bestätigt sich bei Deci & Ryan (1993) durch den sogenannten *Korruptionseffekt*. Schule darf die intrinsische Motivation, sprich die natürliche Neugier (oder in der Bindungstheorie das Explorationsverhalten), nicht unterminieren, indem sie stark auf externe Motivatoren in Form von Noten, Lob und Tadel setzt. Eine Alternative für diese fremdbestimmte Leistungsbewertung könnte die selbstbestimmte

Leistungsdarstellung der Schüler mittels Portfolios sein, wie unter anderem von Häcker (2010: 65 - 79) vorgeschlagen.

Boekaerts (1999) reiht sich in ihrer Vorstellung an Deci & Ryan an. Nach ihr lässt sich selbstbestimmtes Lernen nicht als Zweck, sondern vor allem als Voraussetzung für gutes Lernen postulieren. An diesem Modell wird zudem deutlich, wie bedeutsam motivationale Prozesse im Lernprozess sind. Wenn die notwendigen motivationalen Fähigkeiten zu Beginn des Lernprozesses nicht gegeben sind und das zu einer Verneinung der *Warum-Frage* führt, dann wird das Subjekt in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand die *Was-* und *Wie-Fragen* nicht selbstständig beantworten wollen, weil es den Lernzielen keine subjektive Bedeutung beimisst. Das heißt, ohne Interesse am Lerngegenstand wird Lernen immer als fremdbestimmt empfunden. Dem Curriculum kommt daher eine besonders schwierige Aufgabe zu, da es zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und individuellen Voraussetzungen vermitteln muss.³⁶

Bei Hasselhorn & Gold (2006) rücken im Gegensatz zu behavioristischen Lerntheorien, welche Lernen einseitig als mechanischen Abbildungsprozess³⁷ beschreiben, die individuellen Voraussetzungen des lernenden Subjekts in den Mittelpunkt. Außerdem gehen sie davon aus, dass die Lernvoraussetzungen internen Schwankungen unterliegen und sich somit auch intraindividuell unterscheiden. Lehrerzentrierter Unterricht wird diesen inter- und intraindividuellen Unterschieden im Informationsverarbeitungsprozess nicht gerecht. Ein Beispiel sei hier aus Perspektive der kognitiven Voraussetzungen erfolgreichen selbstbestimmten Lernens beschrieben. So wird es nicht unüblich sein, dass der eine Schüler in der Klasse den Informationsfluss des Lehrers gut folgen, die Informationen umfangreich behalten und schnell verarbeiten kann, während ein anderer eventuell in einem der Teilbereiche Schwierigkeiten hat. Außerdem muss der Lernende die Informationen als wichtig für sich erleben, damit sie in den Informationsverarbeitungsprozess eingehen. Es darf keine Informationsüberflutung stattfinden. Nicht jeder Lerner nimmt die dargebotenen Lerninhalte als subjektiv wichtig wahr. Hier spielen wiederum die von Deci & Ryan postulierten motivationalen Aspekte eine Rolle. Es gibt vermutlich kein Lernthema, für das sich alle Schüler in gleicher Weise motivieren lassen, vor allen nicht dann, wenn es auch noch in gleicher Weise bearbeitet werden soll.

³⁶ Der derzeitige Erfolg dieses Unterfangens bleibt fraglich.

³⁷ Auch bekannt als der „Nürnberger Trichter“.

Zudem besitzen Schüler unterschiedliche Wissenserfahrungen, die sich auf Art und Ausmaß des Vorwissens auswirken.

Unterrichtlicher Gleichschritt hilft also nur denen, deren Vorwissen tatsächlich kompatibel ist mit dem vorausgesetzten Wissen. Da Wissen kumulativ ist, entstehen für Schüler mit nichtpassendem Vorwissen Wissenslücken, die durch direkten Unterricht nicht ausgeglichen werden. Dadurch ergeben sich Rückschritte im Lernprozess, die sich im deutschen Bildungssystem als für das Subjekt hinderlich erweisen. Die interindividuellen Unterschiede im Lernen sind so prägnant, dass der Versuch, das Individuum durch Fördermaßnahmen an eine (konstruierte) Normvorstellung menschlicher Entwicklung anzupassen, nur scheitern kann.

Ein bisher in der Integrationsdebatte als praktisch erfolgreich bewertetes didaktisches Modell ist der *gemeinsame Unterricht* (vgl. Heimlich 2012: 67). Vor dem Hintergrund inklusiver Schulentwicklung und angesichts der intra- und interindividuellen Autonomiekompetenzen aller Schüler kann dieses Konzept eventuell einen flexiblen unterrichtlichen Rahmen für selbstbestimmtes Lernen bieten. Denn einerseits ist es ein Konzept, das die Selbsttätigkeit des Lernalers in den Mittelpunkt stellt, andererseits wird es aber auch den Forderungen nach Strukturierung, um die Schüler vor überfordernden Situationen zu bewahren, gerecht. Das heißt, es kann sowohl Elemente offenen Unterrichts (wie etwa Freiarbeit, Projektarbeit, Wochenplan, Binnendifferenzierung) als auch lehrerzentrierte Elemente (zum Beispiel Klassenunterricht, Regeln, Rituale) enthalten (vgl. ebd.: 74).

14.2 Lernumwelt

Neben dem Hinterfragen externer Leistungsbewertungen ist nach Deci & Ryans (1993) Selbstbestimmungstheorie der Motivation schulisches Lernen optimal, wenn die Lernumgebung in der Schule einem akzeptierten sozialen Milieu entspricht, in welchem der Schüler Handlungsspielraum hat und Kompetenzerfahrungen sammeln kann.

Optimalerweise schafft Schule demnach Raum für die beiden Konstituenten der subjektiv empfundenen Selbstbestimmung:

1. Sie soll die intrinsische Motivation des Individuums fördern. Es soll die Möglichkeit haben, sich unabhängig vom Lehrplan mit Lerngegenständen beschäftigen zu können, die es interessieren.
2. Schule muss die regulierte Integration externer Lernanlässe fördern.

Ein akzeptiertes soziales Umfeld fördert das psychologische Grundbedürfnis des Individuums, sich mit diesem zu verbinden. Wenn der Lernende seine soziale (Schul-)Umwelt positiv erlebt, kann er unter Umständen damit verbundene externe Lernziele ebenfalls positiv bewerten und in ein positives Selbstkonzept integrieren. Nach Deci & Ryan könnte er so den extern vorgegebenen Lerninhalten eine subjektiv hohe Bedeutung zumessen und sich ebenfalls als selbstbestimmt erfahren. Lerntheoretisch gesehen muss Schule somit die individuellen Stärken und Vorlieben des Schülers anerkennen und stärken. Dadurch kann er sich als selbstwirksam erfahren und Schule als etwas Positives wahrnehmen. Auf dieser Basis kann er auch seine Rolle als Schüler positiv besetzen und in ein kohärentes Selbstkonzept integrieren. Damit kann die Voraussetzung zur integrierten Regulation externer Motivatoren geschaffen werden. Schüler, denen diese Erfahrungen zu Schulbeginn fehlen, haben es schwerer, sich für Lernziele zu motivieren und Lernen als selbstbestimmt wahrzunehmen. Sie haben ihre Rolle als Schüler in ihrem Selbstkonzept negativ besetzt. Schulen, die sich der postmodernen Vorstellung von Kindheit verschrieben haben, müssen das in ihren Konzeptionen berücksichtigen. Nur die bloße Möglichkeit zum selbstbestimmten Lernen zu schaffen, reicht nicht aus, damit Schüler diese tatsächlich nutzen. Ebenso müssen die vielschichtigen intra- und interindividuellen Unterschiede, Bedingungen und Voraussetzungen seitens des Subjekts berücksichtigt werden.

In diesem Zusammenhang ist unbedingt die Rolle der *Peers* beim Entwicklungsprozess zu beleuchten. Das psychologische Grundbedürfnis, sich mit seiner sozialen Umwelt zu verbinden und sich in dieser autonom und selbstwirksam zu erfahren, ist auch bei der Bildung von gleichaltrigen Bezugsgruppen von Belang. Diese gelten als bedeutend für die menschliche Entwicklung und haben die Funktion der Sozialisation, bieten einen Schutzraum und dienen zur Aufrechterhaltung des emotional-sozialen Gleichgewichts (vgl. Köck 2008: 370 f.). In der Schule stellen sie das primäre soziale Umfeld dar. In exklusiven Lernkontexten, zu denen die

Einrichtung Schule zur Lernförderung zweifellos gehört, ist das Individuum von einer Peergroup umgeben, die sich aus Schülern zusammensetzt, die ebenfalls ähnliche soziokulturelle und sozioökonomische Hintergründe aufweisen. Schüler an der Schule zur Lernförderung entstammen oft sozial randständigen Milieus und bildungsfernen Haushalten. Die Ergebnisse der Sinusmilieustudien (vgl. Calmbach et al. 2012: 51 - 55) belegen, dass die Biografien von Schülern aus dem prekären Milieu durch Brüche gekennzeichnet sind, sie schwierige Startvoraussetzungen aufweisen und ihr Bildungsniveau vergleichsweise niedrig ist. Die durch deutsche institutionslogische Einteilung bedingte fehlende Integration dieser Jugendlichen führt dazu, dass die Anerkennung der Peers einen besonders hohen Stellenwert einnimmt (ebd.: 53). Die Werte innerhalb solcher Peergroups werden unter anderem gespeist durch negative Bindungserfahrungen und damit verbundenem Desinteresse an der (Lern-) Umwelt. Somit stehen sich zwei soziale Umwelten, die auf das Subjekt wirken, gegenüber: Einmal die Werte der Schule und Lehrer und dann die Werte der Peergroup. Wenn die Anerkennung in der Peergroup einen höheren Stellenwert einnimmt und schulisches Lernen nicht positiv besetzt ist und eventuell dazu führt, als ‚Streber‘ abgestempelt zu werden, dann können schulische Einrichtungen sich noch so sehr um einen Lebensweltbezug bemühen. Schule und Unterricht wird subjektiv negativ konnotiert bleiben, solange die Werte innerhalb der Peers sich nicht ändern. Allerdings haben Schüler innerhalb sonderschulischer Einrichtungen kaum die Möglichkeit, andere Werte kennenzulernen. Das heißt nicht zwangsläufig, dass Schüler sich innerhalb inklusiver Schuleinrichtungen in ihren Peergroups günstiger zusammensetzen würden³⁸ und durch die Vielfalt ebenso positive Werte vermittelt bekämen. Doch die bloße Möglichkeit, andere Werte kennenzulernen und Bildung positiv zu besetzen, wird durch die schulische Segregation stark vermindert.

Das natürliche Explorationsverhalten und die damit einhergehende Motivation zum Lernen werden durch starre Unterrichtsformen, externe Leistungsbewertung und exklusive Beschulung stark beschnitten, wenn nicht gar zerstört. Da dies aber eine notwendige Voraussetzung für selbstbestimmtes Lernen darstellt, kann in klassisch homogen ausgerichteten Lernumwelten selbstbestimmtes Lernen nicht einmal gedacht werden.

³⁸ Es könnte ebenso gut sein, dass sich auch hier Gruppen bilden, die sich hinsichtlich ihres sozioökonomischen und soziokulturellen Hintergrundes ähnlich sind.

14.3 Lehrerverhalten

Die gelungene Entwicklung des Menschen zu einem selbstsicheren und mündigen Subjekt steht in enger Wechselbeziehung mit den Bindungserfahrungen in der Kindheit. Dem Verhalten der Bezugspersonen kommt daher eine enorme Bedeutung für den Entwicklungsverlauf des Individuums zu. Der Aufbau einer notwendigen sicheren Bindung kann allerdings auf beiden Seiten erschwert sein. Eltern, die selbst negative Bindungserfahrungen gemacht haben, sind unter Umständen nicht in der Lage, entsprechend kompetent auf die Bedürfnisse des Kindes zu reagieren. Zumal bei sogenannten Behinderungen oder Entwicklungsbeeinträchtigungen Bedingungen hinzukommen können, die es den Eltern erschweren, die Bedürfnisse des Kindes zu erkennen und adäquat zu reagieren (vgl. Fischer 2010). In diesem Zusammenhang kommen pädagogische Institutionen ins Spiel. Durch feinfühliges Verhalten kompetenter Dritter können die notwendigen Voraussetzungen für das Kompetenzerleben des Kindes geschaffen werden. Wichtig ist hierbei die Verzahnung und Kooperation der verschiedenen Instanzen. Im Säuglingsalter ist es die Aufgabe der Frühförderung, die Eltern bei diesen Herausforderungen zu unterstützen und das Kleinkind gezielt zur selbstständigen Aneignung seiner Umwelt anzuregen. Im Kindergarten sollte entsprechend ausgebildetes Personal die geleistete Vorarbeit aufgreifen und weiter ausbauen. Im Optimalfall kann die Entwicklung eines Individuums somit schon im Vorschulalter günstig beeinflusst werden.

Je nachdem wo das Kind dann zu Schuleingang steht, muss die kompetente Lehrkraft gezielt Maßnahmen ergreifen, die das Kind in seinem Neugierverhalten bestärken. Empathie und Einfühlungsvermögen sind dabei unerlässlich, um die Bedürfnisse des Schülers zu erkennen. Das bedeutet, Schüler dort abzuholen, wo sie gerade in ihrer Entwicklung stehen und nicht von einer grundsätzlichen Fähigkeit zum autonomen Handeln auszugehen. Diese Forderung nach der individuellen Unterstützung gilt, ganz im Sinne der Inklusionsdebatte, für alle Kinder.

Schüler, welche keine sicheren Bindungen zu ihren Eltern aufbauen konnten, haben ihr Neugierverhalten wenig ausleben können. Darunter hat auch ihre Autonomieentwicklung gelitten. Unter Umständen kann es daher notwendig sein, diesen Kindern mit negativen Bindungserfahrungen erst einmal die notwendige sichere Basis zu schaffen, auf welcher sie Selbstwirksamkeitserfahrungen machen

können. Ein grundsätzliches Vertrauen in die Kompetenzen des Schülers ist wichtig. Ihn aber als Experte für sein Leben und Lernen zu behandeln, ohne ihm positive Bindungserfahrungen zu ermöglichen, könnte ihn schnell überfordern. Für ein erfolgreiches selbstbestimmtes Lernen ist die Anerkennung der Angewiesenheit des Schülers genauso wichtig wie das Vertrauen in seine Kompetenz. Die Akzeptanz der Schwächen des Subjekts bedeutet nicht gleichzeitig die Legitimation fremdbestimmenden Verhaltens der Erziehenden. Das feinfühlige Verhalten der Lehrperson orientiert sich dabei ganz nah an den Bedürfnissen des Schülers und geht einher mit der grundsätzlichen Akzeptanz seiner Persönlichkeit. Auf den Punkt gebracht ist die kompetente Lehrkraft feinfühlig, erkennt den individuellen Grad der Autonomie des Kindes an und richtet ihr erzieherisches und didaktisches Handeln dementsprechend aus.

Letztlich ist es somit auch eine Aufgabe der Hochschule, die Lehrkräfte auf die Anforderungen eines gemeinsamen Lernens vorzubereiten (vgl. Hofsäss 2012: 298). Bis dato werden sie mehr oder weniger ebenso separiert auf Schule und Unterricht vorbereitet, wie ihr zukünftiges Klientel in Schulformen eingeteilt ist. Eine inklusive Beschulung erfordert inklusiv geschultes Lehrpersonal.

15 Schlussbetrachtung

Der Selbstbestimmungsgedanke kann nicht als pädagogisches oder didaktisches Konzept konkretisiert werden. Vielmehr ist Selbstbestimmung ein Schlagwort, dem sich aus verschiedenen Perspektiven genähert werden kann. Es erhält vor dem Hintergrund historischer, gesellschaftlicher und politischer Prozesse eine viele Lebensbereiche durchdringende Relevanz und die Pädagogik kann ein möglicher Zugang sein.

So fungiert es zum Beispiel als fundamentaler Wert der Neuzeit, Moderne und Postmoderne. Bereits aus kulturhistorischer und philosophischer Sicht formiert sich ein ethischer Appell an Schule und Unterricht, dem Schüler die Möglichkeit eigenverantwortlicher Entscheidungen und Mitspracherecht am schulischen Alltag einzuräumen. Ausgehend vom Ideal des mündigen Subjekts haben sich die gesellschaftlichen Vorstellungen von Kindheit in den letzten 200 Jahren gewandelt. Im Zuge der Pluralisierung der Lebensformen im letzten Jahrhundert ist Selbstbestimmung zur Schlüsselkompetenz der Gegenwart geworden, welcher bereits im Kindesalter Bedeutung zukommt. Somit lässt sich Selbstbestimmung

keineswegs nur als Bildungsziel postulieren, was die Pädagogik vor einige Probleme stellt. Das im Kontext der Perfektibilitätsannahme entstandene pädagogische Paradox ist in seiner Bipolarität vorerst nicht zu lösen und möglicherweise muss es auch nicht gelöst werden. Es ist ebenso möglich, einen anderen Weg zu gehen und die Fehlbarkeit und Angewiesenheit des Menschen als gleichwertig zur Autonomie anzuerkennen. Letztlich ergibt sich daraus ein ganz anderer Blickwinkel auf die subjektiven Selbstbestimmungskompetenzen: Wo vorher selbstbestimmtes Lernen lediglich einem exklusiven Personenkreis zuzumuten war, ist nun Platz für unterrichtliche Maßnahmen, die es allen Schülern erlauben, entsprechend ihrer Kompetenzen zu lernen und diese auszubauen. Offene Unterrichtsformen können zusammen mit Maßnahmen der Strukturierung und in einem didaktischen Konzept des selbstbestimmten Lernens vereinigt werden.

Die schulische Wirklichkeit hingegen ist eine andere. Der Wahrnehmung des Subjekts auf sein Recht auf Selbstbestimmung und der Vermittlung postmoderner Selbstbestimmungskompetenz wird institutionell gegenwärtig nur unzureichend Folge geleistet. Stattdessen herrscht in schulischen Einrichtungen äußerer Zwang, orientiert an guten Leistungen, Noten und wirtschaftlicher Verwertbarkeit. Aus bindungstheoretischer Sicht zerstört Schule wie sie heute noch stattfindet, den natürlichen Drang des Kindes, sich neugierig mit seiner Umwelt auseinanderzusetzen. Lernen im schulischen Sinne ist ein interaktiver Prozess, wobei die Selbstbestimmungskomponente des Individuums eine zentrale Rolle spielen muss. Das bestehende segregierende Schulsystem steht diesem Verständnis des mündigen Individuums der Pädagogik der Selbstbestimmung entgegen. Mittels der Lernpsychologie konnte aussagekräftig dargelegt werden, wie unterschiedlich die interindividuellen Lernvoraussetzungen ausfallen können. Vom direkten Unterricht profitieren also vor allem jene Schüler, deren Lernvoraussetzungen günstig sind, weil sie eine zufällige Passung an die schulischen Anforderungen aufweisen³⁹. Schüler, die aufgrund soziokultureller Benachteiligungen kognitive und/oder motivational-volitional ungünstige Voraussetzungen mitbringen, sind unter Umständen nicht in der Lage, den vorgegebenen Unterrichtsschritten adäquat zu folgen und verlieren den Anschluss. Direkter Unterricht kann den sich daraus ergebenden Konsequenzen für selbstbestimmtes Lernen nicht gerecht werden. Um die postulierten internen

³⁹ Womit wir wieder ganz nah beim Konstruktivismus sind.

Voraussetzungen zum selbstbestimmten Lernen umzusetzen, müssen sich externe Maßnahmen an diesen ausrichten. Es ist didaktische und pädagogische Flexibilität gefragt, die sich mittels offener Unterrichtsformen verwirklichen lässt.

Bereits einzeln betrachtet ergibt sich aus den Paradigmen der Philosophie, Pädagogik und Psychologie eine zentrale Forderung, die da lautet: Um selbstbestimmtes Lernen zu ermöglichen, muss Schule neu gedacht und reformiert werden. Zusammengenommen bündelt sich diese Forderung zu einer Notwendigkeit, selbstbestimmtes Lernen in Bildungseinrichtungen zu ermöglichen. Diese Prämisse ist eine Chance, die Autonomie des Subjekts mit gesellschaftlichen Bildungsanforderungen zu verbinden und Partizipation zu ermöglichen. Dann kann Selbstbestimmung im Lernen erfolgreiches Lernen sein. Das bedeutet, ganz gleich aus welcher der vorgestellten Perspektiven man es betrachtet, ohne eine Grundreform des deutschen Schulsystems hin zu inklusiven Lernformen, kann selbstbestimmtes Lernen nicht stattfinden.

Doch leider gibt es bisher wenige konkrete Konzepte zum selbstbestimmten Lernen, was die Erforschung dieser enorm erschwert (vgl. Bohl 2010: 19). Als zentrale Aufgabe für die Zukunft ist es daher von Bedeutung, diese zu entwerfen und zu erforschen. Hier könnte die Erziehungswissenschaft von *alternativschulischen Bewegungen* lernen. Im Zuge gesellschaftskritischer Debatten wurden vor allem in den 1970er-Jahren viele Neugründungen verzeichnet. Doch auch gegenwärtig sind in Deutschland 87 solcher Schulen und acht Initiativen im BFAS e.V. (Bundesverband der Freien Alternativschulen) organisiert⁴⁰. Sie schreiben Selbstbestimmung im Lernen groß (vgl. Dühlmeier 2012: 294), weswegen sich aus ihren Ansätzen eventuell Impulse für eine Didaktik des selbstbestimmten Lernens ableiten lassen. Wobei aber auch bedacht werden muss, dass sich nicht alle Familien einen Privatschulbesuch leisten können. Weswegen es vor allem Kinder aus wohl situierten Verhältnissen sind, die solche Schulen besuchen. Jene konnten sich die Voraussetzungen zum selbstbestimmten Lernen in ihrer Entwicklung positiv aneignen. Das bedeutet, eine Determinante des Erfolges (insofern empirisch nachweisbar) solcher Schulen könnte bereits in der selektiven Auswahl des Schülerkreises liegen. Es stellt sich die Frage, inwiefern eine solche Schule

⁴⁰ <http://www.freie-alternativschulen.de> (Stand 12.06.2013).

tatsächlich eine Alternative zum herkömmlichen institutionslogischen Lernen sein kann und dem Anspruch einer „Schule für alle“ gerecht wird.

Aber auch im internationalen Diskurs lässt sich eine Debatte über die Demokratisierung von Bildungs- und Erziehungsprozessen feststellen. Gern wird dabei auf Deweys Werk *Democracy and Education* (1916) oder Gutmanns *Democratic Education* (1999) zurückgegriffen (vgl. Oelkers 2012: 116). Dabei gibt es durchaus Berührungspunkte demokratischer Ansätze mit dem hier vorgestellten Selbstbestimmungsgedanken. Angesichts der Aktualität der Debatte bietet es sich geradezu an, diese in den Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung zu nehmen.

Aber auch der *subjektwissenschaftliche Ansatz* von Holzkamp (1995) lohnt eines Einbezuges in den wissenschaftlichen Diskurs. Vor dem Hintergrund der *kritischen Psychologie* erörtert er Lernen aus der Perspektive des Individuums in Erweiterung der subjektiven Erfahrungswelt. Selbstbestimmtes Lernen nennt er daher *expansives Lernen*.

Ein anderes weiter zu erörterndes Problem ist, dass das Autonomiemotiv ebenso seine Schattenseiten hat. Die Pluralisierung der Lebensformen hat sich zugleich auf Ökonomie und Neoliberalismus ausgewirkt. Häcker (2010: 71) spricht im Zuge dessen von einer Ausweitung des neoklassischen Steuerungsdiskurses hinein in Bildung, Erziehung und Soziales. Die Idee der Selbstbestimmung und die Annahme des Individuums als Akteur seiner eigenen Lebensbiografie werden genutzt, um das Individuum in wirtschaftlicher Hinsicht seiner Eigenverantwortung zu überlassen (vgl. Stinkes 2000: 179).

Dies macht den Weg frei, um es der wirtschaftlichen Verwertbarkeit zu unterwerfen. Deutlich zeigt sich das zum Beispiel auch daran, wie eng vermeintliche Selbstbestimmung und Partizipation mit dem Massenkonsum verknüpft werden. Dem Subjekt wird der Eindruck vermittelt, es könne sich mittels Konsum moralisch gut verhalten. So kann es sich, etwa durch die Wahl von tierfreundlichen oder fair gehandelten Produkten, ein reines Gewissen kaufen. Wo Selbstbestimmung ein Teil des Lebens sein sollte, ist es zu einer netten Begleiterscheinung des Konsums verkommen. Doch auch wenn moralische Bedenken keine Rolle spielen, fühlt sich das Individuum, ganz gleich, wo es seinem Konsum frönt, sei es der Supermarkt, eine berühmte Kaffeekeite oder das Internet, selbstbestimmt und frei. Es bemerkt im Kaufrausch die perfiden Maschen der subliminalen Werbekampagnen, die mit allerlei

psychologischen Tricks arbeiten, nicht. Eine wahre Pädagogik der Selbstbestimmung muss in dieser Hinsicht seiner aufklärerischen Verantwortung nachkommen und das Individuum auf die Tücken dieser scheinbaren Freiheit vorbereiten.

Zum anderen wird eine zentrale Gefahr darin gesehen, dass die staatliche Anerkennung der Selbstbestimmungskompetenz einhergehen könnte mit der sukzessiven Abschaffung des Wohlfahrstaates hin zu einem Staatsmodell, welches das Management privater wirtschaftlicher Risiken vermehrt dem Individuum überlässt (vgl. Häcker 2010: 71; Fornefeld 2009: 186; Stinkes 2000: 178 f.) Das Motto: „Selbst ausbaden, was man sich selbst eingebrockt hat“ entlässt den Staat aus seiner sozialen Verantwortung, führt zur Verwässerung des eigentlichen Freiheits- und Selbstbestimmungsgedankens und schafft „neue Selektionsstrategien und Exklusionspraktiken“ (Fornefeld 2009: 187).

Damit die erziehungswissenschaftliche Forschung zur Selbstbestimmung nicht zur Marionette neoliberaler Prinzipien wird und sich das Anliegen nicht ins Gegenteil verkehrt, ist es ihre Aufgabe, sich vom konträren wirtschaftlichen Gebrauch zu distanzieren und auf Inklusion zu beharren. Das autonome Subjekt ist nicht mit dem Homo oeconomicus gleichzusetzen. Nur unter der Bedingung der Integrität von Wissenschaftlern, in Bezug zum genuinen Selbstbestimmungsgedanken, können die hier postulierten Forderungen Wirklichkeit werden.

Literaturverzeichnis

Ahrbeck, Bernd (2004): Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung. Stuttgart: Kohlhammer.

Ahrbeck, Bernd; Rauh, Bernhard (Hg.) (2004): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Stuttgart: Kohlhammer.

Baecker, Roland (2000): Reformpädagogische Praxis. Eine lern- und bildungstheoretische Auseinandersetzung über deren Möglichkeiten und Grenzen; dargestellt am Beispiel neuerer „Argumentationsfiguren“ in der Erziehungswissenschaft. Münster: Lit (Texte zur Theorie und Geschichte der Bildung).

Barth, Karlheinz (2000): Lernschwächen früh erkennen im Vorschul- und Grundschulalter. 3. Aufl. München: Reinhardt.

Betzler, Monika (2011): Erziehung zur Autonomie als Elternpflicht. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie* 59 (6), S. 937 - 953.

Boekaerts, Monique (1999): Self-regulated learning: where we are today. In: *International Journal of Educational Research* 31 (6), S. 445 - 457.

Bohl, Thorsten (2010): Forschung für den Unterricht: Zwischen selbstbestimmtem Lernen und Classroom-Management. In: Thorsten Bohl (Hg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15 - 30.

Bowlby, John (2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München, Basel: Reinhardt.

Brühlmeier, Arthur (2009): Sprachfeminismus in der Sackgasse. In: *Deutsche Sprachwelt* 36, S. 3. Online verfügbar unter http://www.vds-münchen.de/fileadmin/galerie/2009-08-01__Artikel_Sprachfeminismus.pdf.

Calmbach, Marc; Borchard, Inga; Thomas, Peter Martin (2012): Wie ticken Jugendliche? In: Peter Martin Thomas und Marc Calmbach (Hg.): Jugendliche Lebenswelten. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg, S. 37 - 78.

Datler, Willfried (2004): Die Abhängigkeit des behinderten Säuglings von stimulierender Feinfühligkeit. Einige Anmerkungen über Frühförderung, Beziehungserleben und „sekundäre Behinderung“. In: Bernd Ahrbeck und Bernhard Rauh (Hg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Stuttgart: Kohlhammer, S. 45 - 69.

Deci, Edward L.; Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, S. 223 - 238.

Deitering, Franz G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen: Verl. für Angewandte Psychologie (Schriftenreihe Psychologie und innovatives Management).

Drieschner, Elmar (2007): Erziehungsziel „Selbstständigkeit“. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Drieschner, Elmar (2011): Bindung und kognitive Entwicklung - ein Zusammenspiel. Ergebnisse der Bindungsforschung für eine frühpädagogische Beziehungsdidaktik;

eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut (WiFF-Expertisen, 13).

Dudenredaktion (2007a): Das Fremdwörterbuch. 9. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien [etc.]: Dudenverlag (Der Duden in zwölf Bänden : das Standardwerk zur deutschen Sprache, 5).

Dudenredaktion (2007b): Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache. 4. Aufl. Mannheim, Leipzig, Wien [etc.]: Dudenverlag (Der Duden in zwölf Bänden : das Standardwerk zur deutschen Sprache, 7).

Dühlmeier, Bernd (2012): Reform- und Alternativschulen. In: Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühlmeier und Adly Rausch (Hg.): Handbuch Erziehung. Stuttgart: UTB, S. 288 - 295.

Fornefeld, Barbara (2009): Selbstbestimmung/Autonomie. In: Markus Dederich und Jantzen Wolfgang (Hg.): Behinderung und Anerkennung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 183 - 187.

Gebauer, Michael (2013): Ist Bildungsgerechtigkeit hierzulande möglich? In: *Unerzogen* (1), S. 20 - 26.

Gomolla, Mechtild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Göppel, Rolf (2004): Autonomie vs. Scham und Zweifel. Das Verhältnis von Autonomie und Abhängigkeit in der Psychoanalyse und in der Bindungstheorie. In: Bernd Ahrbeck und Bernhard Rauh (Hg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Stuttgart: Kohlhammer, S. 70 - 89.

Gutmann, Thomas (2010): Würde und Autonomie. Überlegungen zur Kantischen Tradition. In: Ludger Honnefelder und Dieter Sturma (Hg.): Jahrbuch für Wissenschaft und Ethik. 2010: De Gruyter, S. 5 - 37.

Häcker, Thomas (2010): Neoliberale Führungspraxis oder kooperative Lernprozessbestimmung? Portfolioarbeit im Spannungsfeld zwischen (Selbst-)Steuerung und Selbstbestimmung. In: Thorsten Bohl (Hg.): Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65 - 82.

Hasselhorn, Marcus; Gold, Andreas (2006): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer (Kohlhammer Standards Psychologie).

Heimlich, Ulrich (2012): Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik. In: Ulrich Heimlich und Franz B. Wember (Hg.): Didaktik Des Unterrichts Im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis. 2. aktualisierte Auflage: Kohlhammer Verlag, S. 69 - 80.

Hill, Thomas E. (2004): Die Bedeutung der Autonomie. In: Karl Ameriks und Dieter Sturma (Hg.): Kants Ethik. Paderborn: Mentis, S. 178 - 189.

Hofsäss, Thomas (2012): Gemeinsames Lernen in Integrationsklassen. In: Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühlmeier und Adly Rausch (Hg.): Handbuch Erziehung. Stuttgart: UTB, S. 296 - 299.

Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Horkheimer, Max; Marcuse, Herbert; Fromm, Erich; Landauer, Carl; Wittfogel, Karl August; Mannheim, Ernst et al. (1936): Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. Paris: Alcan (Schriften des Instituts für Sozialforschung, 5).

Kant, Immanuel (1960): Über Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt (Klinkhardts pädagogische Quellentexte).

Kant, Immanuel (1984): Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. Stuttgart: Reclam.

Kanter, Gustav O. (2007): Gegenstand und Aufgaben einer Pädagogik und Psychologie bei Beeinträchtigungen des Lernens. In: Jürgen Walter und Franz B. Wember (Hg.): Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, MA, Amsterdam, Kopenhagen: Hogrefe (Handbuch Sonderpädagogik, 2), S. 33 - 62.

Klemm, Ulrich (2011): Libertäre Pädagogik. Eine Einführung. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Pädagogik und Politik).

Koch, Katja (2007): Das Paradigma der soziokulturellen Benachteiligung. In: Jürgen Walter und Franz B. Wember (Hg.): Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, MA, Amsterdam, Kopenhagen: Hogrefe (Handbuch Sonderpädagogik, 2), S. 104 - 116.

Köck, Peter (2008): Wörterbuch für Erziehung und Unterricht. Das bewährte Fachlexikon für Studium und Praxis. Augsburg: Brigg (Pädagogik).

Marx, Peter; Weber, Jutta; Schneider, Wolfgang (2005): Phonologische Bewusstheit und ihre Förderung bei Kindern mit Störungen der Sprachentwicklung. In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 37 (2), S. 80 - 90.

Nave-Herz, Rosemarie (2004): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. 2. Aufl. Darmstadt: Primus-Verl.

Neber, Heinz (1978): Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim: Beltz (Beltz-Studienbuch).

Olekens, Jürgen (2012): Aktuelle Erziehungstheorien. In: Uwe Sandfuchs, Wolfgang Melzer, Bernd Dühlmeier und Adly Rausch (Hg.): Handbuch Erziehung. Stuttgart: UTB, S. 114 - 121.

Orthmann Bless, Dagmar (2007): Das schulsystemische Paradigma. In: Jürgen Walter und Franz B. Wember (Hg.): Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, MA, Amsterdam, Kopenhagen: Hogrefe (Handbuch Sonderpädagogik, 2), S. 93 - 103.

Oser, Fritz; Spychiger, Maria (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz (Beltz-Pädagogik).

Pieter, Andrea (2004): Selbstbestimmtes Lernen in der Schule. Erfassung der subjektiven Kompetenz zum selbstbestimmten Lernen. Frankfurt am Main: Lang.

Schipke, Christian (2004): Einleitung. In: Karl Ameriks und Dieter Sturma (Hg.): Kants Ethik. Paderborn: Mentis, S. 157 - 159.

Schluß, Henning (2007): Erziehung zur Freiheit? Zur vermeintlich paradoxen Beziehung von Erziehungszielen und Erziehungsverhältnissen. In: *Die deutsche Schule* 99 (1), S. 37 - 49.

Schmerfeld, Jochen (2004): Autonomie und Minderwertigkeit. Überlegungen zur Polarität von Autonomie und Angewiesensein aus individualpsychologischer Perspektive. In: Bernd Ahrbeck und Bernhard Rauh (Hg.): *Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schröder, Ulrich (2005): Lernbehindertenpädagogik. Grundlagen und Perspektiven sonderpädagogischer Lernhilfe. 2., überarb. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.

Siebert, Horst (2001): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied: Luchterhand (Grundlagen der Weiterbildung).

Stinkes, Ursula (2000): Selbstbestimmung. Vorüberlegungen zur Kritik einer modernen Idee. In: Konrad Bundschuh (Hg.): *Wahrnehmen - Verstehen - Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt, S. 169 - 191.

Strobel, Markus; Warnke, Andreas (2007): Das medizinische Paradigma. In: Jürgen Walter und Franz B. Wember (Hg.): *Handbuch Sonderpädagogik*. Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, MA, Amsterdam, Kopenhagen: Hogrefe (Handbuch Sonderpädagogik, 2), S. 65 - 80.

Sturma, Dieter (2004): Kants Ethik der Autonomie. In: Karl Ameriks und Dieter Sturma (Hg.): *Kants Ethik*. Paderborn: Mentis, S. 161 - 177.

Werning, Rolf; Lütje-Klose, Birgit (2006): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Mit zahlreichen Übungsaufgaben. 2. überarbeitete Auflage. München, Basel: E. Reinhardt (UTB, 2391).

Internetquellen

Bundesverband der Freien Alternativschulen (BFAS e.V.): Daten und Fakten. Online verfügbar unter http://www.freie-alternativschulen.de/cms/jml/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=109, zuletzt geprüft am 19.06.2013.

Fischer, Ute (2010): Bindungstheoretische Impulse für eine inklusive Pädagogik - Ansätze zur Kompetenz- und Autonomieentwicklung in der heilpädagogischen Arbeit. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/inkl-01-10-fischer-kompetenz.html>, zuletzt geprüft am 19.06.2013.

Kluge, Friedrich (2012): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. Berlin. Online verfügbar unter <http://www.degruyter.com/view/product/42888>, zuletzt geprüft am 19.06.2013.

Pfeifer, Wolfgang (2013): Das etymologische Wörterbuch des Deutschen. Hg. v. Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Online verfügbar unter <http://www.dwds.de/ressourcen/woerterbuecher/>, zuletzt geprüft am 19.06.2013.

Weber, Erik (2010): Selbstbestimmung. Online verfügbar unter <http://www.content-select.com/10.3262/EEO11100032>, zuletzt geprüft am 09.04.2013.

Darstellungsverzeichnis

Darstellung I-1 Selbstbestimmung im pädagogischen Diskurs	33
Darstellung I-2 Bindungs-Explorations-Balance	36
Darstellung II-1 Extrinsische Motivation (nach Deci & Ryan 1993).....	48
Darstellung II-2 Drei-Schichten-Modell der Selbstregulation (The three-layered model of self-regulated learning aus Boekaerts 1999: 449).	50
Darstellung II-3 Modell der kognitiven und motivational-volitionalen individuellen Voraussetzungen erfolgreichen selbstbestimmten Lernens (INVO-Modell) (aus Hasselhorn & Gold (2006: 68)	52
Darstellung II-4 Modales Modell der menschlichen Informationsverarbeitung (aus Hasselhorn & Gold 2006: 50)	54
Darstellung II-5 Zwei-Komponenten-Modell des phonologischen Arbeitsgedächtnisses (aus Hasselhorn & Gold 2006: 79)	55
Darstellung III-1 Circulus vitiosus ineffektiver Strategienutzung	73
Darstellung III-2 Sichtweisen zum Phänomen Lernbeeinträchtigung und deren Lösungsversuche	78
Darstellung IV-1 Lernkontinuum	81
Darstellung IV-2 Drei-Phasen-Modell (adaptiert nach Schiefele & Pekrun, 1996; aus Hasselhorn & Gold 2006: 307)	83